

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDO HENRIQUE ANDRADE ROSSIT

EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA:
Base de Conhecimento Docente para o ensino de teclado

SÃO CARLOS
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDO HENRIQUE ANDRADE ROSSIT

**EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA:
Base de Conhecimento Docente para o ensino de teclado**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Formação de Professores e outros agentes educacionais, novas tecnologias e ambientes de aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Rozenfeld Gomes de Oliveira

SÃO CARLOS
2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

R835em Rossit, Fernando Henrique Andrade.
Educação musical a distância : base de conhecimento docente para o ensino de teclado / Fernando Henrique Andrade Rossit. -- São Carlos : UFSCar, 2014.
135 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

1. Educação musical. 2. Educação a distância. 3. Professores - formação. 4. Instrumentos de teclado - estudo e ensino. I. Título.

CDD: 372.87 (20ª)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Dissertação de Mestrado de

Fernando Henrique Andrade Rossit
São Carlos 21/02/2014

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Márcia Rozenfeld Gomes de Oliveira

Prof. Dr. Daniel Marcondes Gohn

Prof^ª. Dr^ª. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

Márcia Rozenfeld Gomes de Oliveira
Daniel Marcondes Gohn
Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

*Dedico este trabalho ao meu amor,
Manuela Marinelli Rossit, por todo o amor,
aos meus pais José Fernando e Rosa Rossit, por tudo,
ao meu irmão Felipe Rossit, pela camaradagem de sempre,
ao meu tio Walter Andrade, pela amizade que sinto saudades
e à minha vó Maria Andrade, que sempre me pedia
para tocar “a música dela” no piano.*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Marcia Rozenfeld, pela amizade, ensinamentos e aprendizagens, incentivos, confiança, paciência e, principalmente, pela oportunidade e privilégio de ter permitido ser seu primeiro orientando de mestrado.

Ao Prof. Dr. Daniel Gohn e à Profa. Dra. Cibele Rozenfeld pelas sugestões, críticas e importantes contribuições durante a fase de qualificação deste trabalho.

Aos professores que concordaram em participar e colaborar nesta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Glauber Santiago pelo incentivo e apoio que vem desde a minha graduação, passando pelo meu trabalho como Tutor Virtual, Professor Pesquisador e, agora, Professor Voluntário do curso de Licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar.

À Profa. Dra. Isamara Carvalho, pela oportunidade de continuar meu trabalho na área de Educação Musical a Distância.

Ao Prof. Dr. Daniel Mill e demais professoras da linha de pesquisa Formação de Professores e outros agentes educacionais, novas tecnologias e ambientes de aprendizagem do PPGE-UFSCar, por todos os ensinamentos ao longo do mestrado.

Aos colegas do grupo de pesquisa Horizonte, pelos estudos e práticas compartilhadas ao longo dos últimos dois anos.

Ao amigo e parceiro de pesquisas e trabalhos na EaD, André Corrêa, pelo incentivo e trocas de ideias que me impulsionaram à cursar o mestrado em Educação.

Ao amigo e companheiro de trabalho na UFSCar, Robson Rodrigues, pelo compartilhamento da vida corrida entre trabalho e estudo.

Ao Prof. Dr. Roberto Baronas, pela leitura cuidadosa deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Nelson Viana, pelas conversas formais e informais no DL-Letras, ao longo do dia ou da madrugada.

À Paula Sayuri, pela revisão atenciosa de toda a dissertação.

À UFSCar, pela oportunidade do afastamento parcial, que permitiu realizar mais esta etapa de estudos.

Aos amigos músicos, pelos projetos que estão em andamento e por outros que em breve virão: Galaxy Soul Blues, Blind Alley Blues e Stranhos Azuis.

Aos meus pais, meu irmão (futuro paião!) e cunhada Michelli (futura mamãe!), aos meus outros pais, Julia e Manoel Marinelli e minha cunhadinha Stéfani, ao Elton, Tamara e Duda, por todo apoio e incentivo. A todos que de alguma maneira influenciaram este trabalho.

À minha esposa, Manuela, por toda ajuda, compreensão, paciência, apoio e, principalmente, amor. Novas realizações a caminho! Te amo, infinitamente!

*"Depois do silêncio, o que mais se aproxima
de expressar o inexprimível é a música".*

Aldous Huxley

RESUMO

O presente trabalho tem como principal objetivo investigar a Base de Conhecimento Docente dos professores que atuam na área de Educação Musical a Distância, especificamente na disciplina Teclado 1 (ofertas de 2011 e 2012) do curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar. As questões norteadoras foram: 1) Como se constitui a Base de Conhecimento Docente dos professores que atuaram nas ofertas de 2011 e 2012 da disciplina Teclado 1 do curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar? 2) Que conhecimentos são específicos à modalidade a distância e como estes contribuíram para o desenvolvimento profissional desses professores? Em relação aos procedimentos metodológicos, este trabalho seguiu uma abordagem qualitativa, descritiva e analítica (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A coleta de dados foi realizada, em grande parte, por meio de entrevistas semiestruturadas. Além das entrevistas, utilizamos a análise de documentos. Os três professores participantes escolhidos foram selecionados no curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar, que foi o ambiente desta pesquisa, visto que foram os docentes que atuaram nas ofertas da disciplina Teclado 1, em 2011 e 2012, que foi o foco da presente pesquisa. Para analisar as entrevistas, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2009). Os referenciais teóricos utilizados nesta pesquisa abordam as seguintes áreas: Formação de Professores, Educação a Distância e Educação Musical. Para orientar, organizar e desenvolver esta pesquisa, o estudo foi organizado em quatro capítulos: 1. Formação de Professores, Educação a Distância e Tecnologias; 2. O curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar; 3. Percurso metodológico da pesquisa; 4. Análise dos dados. Por fim, nas considerações finais retomamos os principais elementos da dissertação, tendo como ponto de partida as duas questões norteadoras, de modo a subsidiar todo o contexto da pesquisa que procurou respostas por meio das análises realizadas à luz dos referenciais teóricos escolhidos e que concluem finalmente este estudo.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação a Distância; Educação Musical; Ensino de Teclado a Distância.

ABSTRACT

This present study aims to investigate the Knowledge Base for Teaching of teachers working in the field of Distance Musical Education, specifically in the discipline Keyboard 1 (offered in 2011 and 2012) of the Licenciante Degree in Music Education from UAB-UFSCar. The guiding questions were: 1) How is constituted the Knowledge Base for Teaching of teachers who worked in 2011 and 2012 offers of the Licenciante Degree in Music Education from UAB-UFSCar's discipline Keyboard 1? 2) What skills are specific to the distance mode and how they contributed to the professional development of these teachers? Regarding methodological procedures, this study followed a qualitative, descriptive and analytical approach (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Data collection was conducted largely through semi-structured interviews. Besides the interviews, we used the analysis of documents. The three participating teachers chosen were selected in the Licenciante Degree in Music Education from UAB-UFSCar, which was the setting of this study, as were teachers who worked in the Keyboard 1 discipline offers, in 2011 and 2012, which was the focus of this research. To analyze the interviews, we used the technique of content analysis, according to Bardin (2009). The theoretical framework used in this research address the following areas: Teacher Training, Distance Education and Music Education. To guide, organize and develop this research, the study was organized into four chapters: 1. Teacher Education, Distance Education and Technology; 2. Licenciante Degree of Music Education from UAB-UFSCar; 3. Methodological approach of the research; 4. Data analysis. Finally, the concluding remarks resumed the main elements of the dissertation, taking as its starting point the two guiding questions in order to subsidize the entire context of the research sought answers through the analyzes in the light of the chosen theoretical framework and finally conclude this study.

Keywords: Teacher Education; Distance Education; Music Education; Distance Keyboard Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A estrutura do TPACK	27
Figura 2 – Fluxograma cognitivo das disciplinas	51
Figura 3 – Videoaula com orientações da professora	55
Figura 4 – Página inicial da disciplina Teclado 1 no Moodle	56

LISTRA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura teórica do TPACK	28
Quadro 2 – Universidades que oferecem cursos de pós-graduação em Música na modalidade EaD	41
Quadro 3 – Exemplo de categorização de acordo com a técnica de análise de conteúdo	64
Quadro 4 – Relações entre os objetivos, categorias e questões	66
Quadro 5 – Categorias x Subcategorias	67
Quadro 6 – Formação Acadêmica	68
Quadro 7 – Formação Musical	69
Quadro 8 – Formação em EaD	70
Quadro 9 – Concepções e crenças relacionadas à EaD	71
Quadro 10 – Base de Conhecimento Docente para o ensino em EaD	73
Quadro 11 – Aspectos levantados pelos professores sobre a modalidade EaD	75
Quadro 12 – EaD: reflexos na docência presencial	76
Quadro 13 – Percepções dos docentes em relação à criação da disciplina Teclado 1	78
Quadro 14 – Planejamento e oferecimento da disciplina Teclado 1	82
Quadro 15 – Dificuldades ao longo da oferta da disciplina Teclado 1	85
Quadro 16 – Base de Conhecimento Docente para o ensino de teclado a distância	89
Quadro 17 – Contribuições para o desenvolvimento profissional relacionadas à ampliação da Base de Conhecimento Docente para o ensino de teclado a distância	92
Quadro 18 – Dificuldades pessoais e profissionais na formação docente para a EaD	94
Quadro 19 – Reflexos da aprendizagem com os pares no desenvolvimento profissional docente para atuar na modalidade EaD	98

LISTA DE SIGLAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância
ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical
ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPE – Coordenadoria de Administração e Planejamento Estratégico
CECH – Centro de Educação e Ciências Humanas
CITE – Coordenadoria de Inovações em Tecnologias na Educação
CODAP – Coordenadoria de Desenvolvimento e Aperfeiçoamento Profissional em EaD
CoG – Conselho de Graduação
ConsUni – Conselho Universitário
COPEA – Coordenadoria de Processos de Ensino-Aprendizagem
CORI – Coordenadoria de Relações Institucionais
DeACed – Departamento de Apoio Computacional ao Ensino a Distância
DI – Designer Instrucional
DAC – Departamento de Artes e Comunicação
DME – Departamento de Metodologia de Ensino
EaD – Educação a Distância
FCL/Ar – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
IES – Instituições de Ensino Superior
MEC – Ministério da Educação
Moodle – *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*
MIDI – *Musical Instrument Digital Interface*
MP3 – *MPEG 1 Layer-3*
MP4 – *MPEG-4 Part 14*
MPEG – *Moving Picture Experts Group*
PACC – Programa de atualização e capacitação continuada
PP – Projeto Pedagógico
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEXT – Programa de Extensão Universitária
SEaD – Secretaria Geral de Educação a Distância
SESu – Secretaria de Educação Superior
SIn – Secretaria Geral de Informática
SiSU – Sistema de Seleção Unificada
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
TPACK – *Technological Pedagogical and Content Knowledge*
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UnB – Universidade de Brasília
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNIFEI – Universidade Federal de Itajubá
URecTEM – Uso de Recursos Tecnológicos Musicais
USP – Universidade de São Paulo
VEM – Vivência em Educação Musical
VUNESP – Fundação para o Vestibular da UNESP

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIAS	23
1.1 Formação de Professores na contemporaneidade.....	23
1.2 Educação a Distância: histórico, definições, modelos e características	29
1.3 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e o papel do professor.....	33
1.4 Caracterização do modelo de EaD adotado pela SEaD-UFSCar	34
CAPÍTULO 2 - O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO MUSICAL DA UAB-UFSCar	38
2.1 Educação Musical a Distância: um breve panorama	38
2.2 Breve histórico do curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar.....	46
2.3 Ensino de instrumentos musicais na EaD: um avanço da grade atual.....	49
2.4 Caracterização da disciplina Teclado 1.....	53
2.4.1 Ementa, objetivos e conteúdos trabalhados.....	53
2.4.2 Material didático e recursos tecnológicos utilizados.....	55
2.4.3 Dinâmica da disciplina	56
CAPÍTULO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	59
3.1 Caracterização da pesquisa.....	59
3.2 Etapas e procedimentos metodológicos da pesquisa	61
3.2.1 Primeira etapa: seleção dos participantes	61
3.2.2 Segunda etapa: entrevistas.....	62
3.2.3 Terceira etapa: acesso aos documentos oficiais e a coleta dos dados	62
3.3 Procedimentos para a análise dos dados.....	63
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS.....	66
4.1 Trajetórias de formação e caracterização do perfil dos professores	67
4.1.1 Formação Acadêmica	68
4.1.2 Formação Musical	69
4.1.3 Formação em EaD	70
4.2 Concepções e crenças dos professores acerca da EaD e outros aspectos.....	70
4.2.1 Concepções e crenças relacionadas à EaD	70
4.2.2 Base de Conhecimento Docente para o ensino em EaD.....	73
4.2.3 Aspectos levantados pelos professores sobre a modalidade EaD.....	74
4.2.4 EaD: reflexos na docência presencial	76
4.3 Alterações na Base de Conhecimento Docente relacionadas à disciplina Teclado 1	78
4.3.1 Percepções dos docentes sobre a criação da disciplina Teclado 1	78
4.3.2 Planejamento e oferecimento da disciplina Teclado 1	82
4.3.3 Dificuldades ao longo da oferta da disciplina Teclado 1.....	85
4.3.4 Base de Conhecimento Docente para o ensino de teclado a distância	89

4.4 Contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores para atuar na modalidade EaD	91
4.4.1 Contribuições para o desenvolvimento profissional relacionadas à ampliação da Base de Conhecimento Docente para o ensino de teclado a distância	92
4.4.2 Dificuldades pessoais e profissionais na formação docente para a EaD	94
4.4.3 Reflexos da aprendizagem com os pares no desenvolvimento profissional docente para atuar na modalidade EaD.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	112
ANEXOS	124

INTRODUÇÃO

IMAGINE ... Pianos falando um com o outro a partir de qualquer lugar no mundo.
IMAGINE ... Uma performance completa de um piano acústico em tempo real, na sua casa,
nas universidades, nas salas de concertos em toda a cidade ou em todos os continentes.
IMAGINE ... As apresentações musicais mais incríveis transportadas
do Carnegie Hall para o Sydney Opera House e enviadas de volta.
(MusicPath: conectando pessoas e música)

O desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), relacionado à ampliação da velocidade dos fluxos de dados pela internet banda larga, assim como um maior acesso aos recursos educacionais abertos, propiciou novos caminhos e horizontes para a Educação Musical a Distância. O compartilhamento de músicas e discografias completas em formato MP3¹, somado ao fácil acesso a vídeos de performances musicais ou videoaulas sobre algum instrumento musical no YouTube, também desencadeou novas possibilidades para cursos de Música a distância.

O projeto MusicPath², desenvolvido no Canadá, é um exemplo que caracteriza a articulação entre música e tecnologia voltada para o ensino de um instrumento musical a distância, ao interconectar “pianos acústicos digitais, através de redes avançadas de alta velocidade permitindo que um pianista toque um instrumento e do outro lado, um segundo piano reproduza exatamente o que está sendo tocado” (HENDERSON FILHO, 2007, p. 52).

Cajazeira (2004) relata que o primeiro curso de Educação Musical na modalidade a distância foi desenvolvido pela Open University, na Inglaterra, no início da década de 1970. Esse curso, caracterizado como extensão universitária, chegou a ser traduzido e oferecido, na mesma década, aqui no Brasil, pela Universidade de Brasília. Mas a autora salienta que tal curso dependia da combinação do material impresso, formado por fascículos, e do som, gravado nos antigos discos de vinil, entre outros recursos³.

¹ MP3 é uma abreviação de *MPEG 1 Layer-3*, um dos primeiros tipos de compressão de áudio com perdas quase imperceptíveis ao ouvido humano. Trata-se de um padrão de arquivos digitais de áudio estabelecido pelo *Moving Picture Experts Group* (MPEG).

² Para mais detalhes, consulte: <http://www.musicpath.acadiu.ca>.

³ Eram ao todo 16 fascículos, 5 discos, 1 flauta doce e 4 cadernos de partituras (CAJAZEIRA, 2004).

Gohn (2011) acrescenta que, a partir de 1997, a Open University iniciou o uso da internet como ferramenta educacional, porém somente em 2007 surgiram os primeiros cursos totalmente on-line. Desde então, após o pioneirismo da Open University, outras universidades estrangeiras iniciaram a oferta de cursos de graduação e, também, de pós-graduação em Música na modalidade a distância, tais como Boston University, Ohio University, University of Southern Queensland, entre outras.

No Brasil, os primeiros cursos de licenciatura em Educação Musical na modalidade a distância surgiram apenas em 2007, em três instituições de ensino superior (IES): Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A criação desses cursos ampliou os processos de investigação sobre a área de Educação Musical a Distância no Brasil, e um panorama a respeito já foi delineado por algumas pesquisas (BRAGA, 2009; WESTERMANN, 2010; CARVALHO, 2010; GOHN, 2011; BORNE, 2011; SANTOS, 2012; CORRÊA, 2013). Porém, outras pesquisas que envolviam música e Educação a Distância (EaD) já tinham sido realizadas antes do início desses cursos (SOUZA, 2003a; CAJAZEIRA, 2004; HENDERSON FILHO; 2007). Todos esses trabalhos citados, indubitavelmente, foram referências importantes para o desenvolvimento da presente pesquisa.

No entanto, concordamos com Gohn (2011) ao ponderar que o alcance e a abrangência de algumas dessas pesquisas “foram limitados a um determinado período e a uma certa quantidade de participantes, causando transformações somente no universo em que atuaram” (GOHN, 2011, p. 55). Além disso, ainda são poucas as pesquisas que abordam a Formação de Professores e a identificação da Base de Conhecimento Docente para o ensino de instrumentos musicais na modalidade EaD.

A partir desse contexto, justifica-se o presente trabalho, que tem como principal objetivo investigar a Base de Conhecimento Docente dos professores que atuam na área de Educação Musical a Distância, especificamente na disciplina Teclado 1 (ofertas de 2011 e 2012) do curso de licenciatura em Educação Musical da Universidade Aberta do Brasil da Universidade Federal de São Carlos (UAB-UFSCar).

De acordo com Roldão (2007), há três campos referenciais teóricos sobre a Formação de Professores, com diferenças conceituais ligadas à reflexão e à formação em contexto: 1) prática reflexiva e reflexividade como caracterizadores de um paradigma de formação profissional, 2) paradigma da formação pela investigação e 3) formação enquanto processo desenvolvido em contextos de ação (ROLDÃO, 2007, p. 70).

Alguns trabalhos na área de Formação de Professores, tais como Mizukami e Reali (2002), Tardif (2002), Imbernón (2006), Pimenta (1999) e Nóvoa (2009), entre outros, afirmam que, para uma plena formação docente, é necessário ocorrer trocas e reflexões sobre a docência, assim como a compreensão do professor como prático reflexivo (ZEICHNER, 1993).

Nessa perspectiva, a reflexão docente configura-se como um processo em que o professor atribui significado às suas práticas e ações pedagógicas, aprendendo com suas experiências anteriores e atuais, que poderão lhe auxiliar nas futuras. Para isso devem ocorrer interações com colegas e pares, ampliando o nível de consciência dos professores sobre o que é realizado no ensino. A reflexão é a ação do professor quando analisa, retrospectivamente, o processo de ensino-aprendizagem, chegando a uma nova compreensão do que foi realizado (SHULMAN, 2005).

Mizukami (2000) também enfatiza a relevância do ensino reflexivo para o desenvolvimento profissional da docência, pois, pela reflexão, “os professores aprendem a articular suas próprias compreensões e a reconhecê-las em seu desenvolvimento profissional” (MIZUKAMI, 2000, p. 142). Nesse sentido, Shulman (1986) considera que os professores lançam mão de uma Base de Conhecimento para ensinar, a qual vai sendo construída a partir de novos conhecimentos adquiridos e incorporados àqueles que já a compõem e que foram sendo adquiridos ao longo de toda sua vida escolar e profissional. Assim, a possibilidade de aprender não se esgota na formação inicial, configurando, portanto, a importância da formação continuada.

Isto posto, compreender o processo de Formação dos Professores significa dar valor ao seu percurso de vida, à construção de sua própria identidade, enxergar suas particularidades, singularidades, totalidades e pluralidades (FREITAS; SOUZA JR., 2004). Uma estratégia para levantar tais dados é a elaboração de um Memorial de Formação.

Segundo Carrilho et al. (1997), o Memorial de Formação é um texto de caráter científico, em que o autor descreve a sua trajetória profissional de forma crítica e reflexiva. Assim, concorda-se com a definição de Memorial apresentada por Freitas e Souza Jr. (2004):

[...] interessam-nos especificamente, dois elementos: a trajetória profissional e o teor crítico-reflexivo. Pelo fato de focar a trajetória profissional, o Memorial constitui-se como instrumento que enfatiza o professor como sujeito construtor da história, uma vez que possibilita a reflexão sobre os fatos do seu cotidiano, as práticas individuais e a teia de relações sociais e interpessoais estabelecidas com outros sujeitos – alunos, professores, diretores, funcionários, membros da sua família. No que se refere ao teor crítico-reflexivo do Memorial, ele se acentua pelo fato de que o professor-cursista é levado a reconstruir sua trajetória profissional e a captar, nos meandros de sua formação, a constituição dos saberes docentes (FREITAS; SOUZA JR., 2004, p. 3).

Doravante, após um breve levantamento teórico sobre as áreas de Educação Musical a Distância e Formação de Professores, apresentamos a trajetória de formação que o sujeito pesquisador trilhou e continua trilhando nos dias de hoje, visto que a aprendizagem da docência é um processo contínuo, iniciado antes da preparação formal, passando por ela e pela prática docente (MIZUKAMI et al., 2002). Portanto, o Memorial de Formação foi constituído de narrativas de experiências, pessoas e ambientes considerados relevantes e que, de algum modo, influenciaram na construção da identidade profissional do sujeito pesquisador como docente e motivaram o desenvolvimento da presente dissertação.

Memorial de Formação

A minha formação⁴ como professor licenciado em Música – com habilitação em Educação Musical – ocorreu no período de 2006 a 2009, na UFSCar. Ao consultar antigas memórias, posso afirmar que, quando fui aluno de piano – de diversos professores –, minha carreira docente teve seu início, mesmo sem que eu tivesse essa intenção ou pretensão. Realmente, lembro de uma época em que pensava e afirmava que nunca seria um professor, no final do ensino fundamental e, também, ao longo do ensino médio.

Contrariei percorrer esse caminho a partir do momento em que fui cursar bacharelado em Ciências Econômicas na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e, depois, na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – Universidade Estadual Paulista – (FCL/Ar-UNESP). Nessa fase, já tinha a música como atividade profissional, como tecladista. Por influências de amigos músicos e de professores de instrumentos musicais, comecei a ministrar aulas particulares de teclado. Nesse momento, me vi/senti professor pela primeira vez.

⁴ Neste momento, peço licença para utilizar a 1ª pessoa do singular, visto que se trata de uma narrativa pessoal.

Mas, antes de iniciar a narrativa sobre minha formação acadêmica, retorno ao ponto “aluno de piano”, para apresentar minha formação musical. Meu primeiro professor de piano foi meu pai, José Fernando Rossit. Aprendi as primeiras músicas e algumas noções de leitura musical quando estava com seis anos, mas foram poucas aulas, por menos de um ano. Meu pai, assim como seus dois irmãos e uma irmã, estudou piano, por influência de minha avó, que também era pianista. Mas apenas minha tia completou todo o curso de piano, aos tradicionais moldes dos conservatórios de música, tornando-se professora de piano e de artes. A influência do meu pai também está relacionada à grande parte do repertório musical que tenho hoje, consequência dos variados estilos que ele costumava escutar na minha época de criança/adolescência: rock, hard rock, rock progressivo, blues e música erudita.

Aos 10 anos retomei os estudos de piano, os quais nunca foram lineares em minha vida, visto que ao longo desse período parei e retomei diversas vezes, até meus 23 anos, quando iniciei minha graduação. Aos 16 anos, comecei a tocar em algumas bandas de rock de São Carlos. Passei por várias e afirmo que aprendi muito também nesses espaços. Foram aprendizagens informais sobre instrumentos musicais, sobre como tocar (e conviver) em grupo, noções de performance em palco, sonorização, gravação em estúdios, entre outros. Enfim, hoje em dia ainda atuo como tecladista efetivo e *freelancer* em projetos relacionados ao blues e ao rock.

Meu ingresso no curso de Música ocorreu em 2006 e contou com experiências e práticas marcantes:

a) tive contato com a legislação relacionada ao ensino de música nas escolas, cuja alteração do Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Lei 11.769 ocorreu em 2008, quando estava no 3^o ano da graduação;

b) atuei em diversos semestres nas turmas de musicalização da UFSCar, trabalhando com bebês, crianças de 7 a 12 anos e, também, com adultos;

c) por um ano atuei como tecladista na Orquestra Experimental da UFSCar;

d) realizei estágios na rede pública estadual, na disciplina de Artes. Destaco que parte desses estágios foi relacionada à oficina musical “Compondo e gravando músicas na escola”, desenvolvida juntamente com um colega de graduação, sob orientação dos professores da disciplina de estágio em Música do Departamento de Metodologia de Ensino (DME) da UFSCar.

e) no 2^o ano da graduação iniciei meu contato com a pesquisa acadêmica, quando fui convidado pelo Prof. Dr. Glauber Santiago para participar do grupo de estudos que acabava de ser criado, Educação a Distância e Educação Musical, sob sua coordenação;

f) ao longo do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), tive minha primeira experiência como docente na EaD ao desenvolver e aplicar – acumulando as funções de designer instrucional (DI), professor e tutor virtual – o Curso Básico de Leitura e Percepção Musical, um curso de extensão a distância.

O trabalho de pesquisa no grupo de estudos proporcionou diversas aprendizagens e conhecimentos e ofereceu subsídios para compreender a área de Educação Musical a Distância. Iniciamos o trabalho em 2007, ou seja, no mesmo ano em que o curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar começou suas atividades. Produzimos alguns artigos em parcerias entre os membros do grupo, os quais foram publicados em alguns congressos e eventos científicos, como os da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), em forma de comunicação oral e pôster.

A prática em EaD que tive oportunidade de vivenciar ao longo do TCC, com atuações como DI, professor e tutor virtual, mostrou o quão variado é o papel do professor e que este está em constante mudança, além da importância de o processo de ensino e aprendizagem ser realizado em equipe. Creio que cabe aqui evocar a metáfora da música, na qual Salomon (1992) afirma que “o papel do professor está se modificando, deixando de ser um transmissor de informação, como um solista de flauta se apresentando para uma plateia desrespeitosa, que não dá muita atenção para sua performance, e passa a ser como um regente de orquestra” (SALOMON, 1992, p. 42 apud MARCELO GARCÍA, 2002, p. 33). Dessa forma, o professor deveria mudar de um papel de autoridade que apenas transmite conhecimento aos seus alunos, para um perfil de regente ao planejar ambientes complexos de aprendizagem, trabalhando com os estudantes como seus companheiros do processo de aprendizagem (MARCELO GARCÍA, 2002).

Após o término da minha graduação, realizei um curso de pós-graduação *lato sensu*, Especialização em Design Instrucional para EaD Virtual, pela Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), nos anos de 2010 e 2011. Ao longo desse curso tive a oportunidade de me aprofundar nos estudos na área da EaD, principalmente sobre os aspectos que envolvem o trabalho do DI. Por meio de suas principais ferramentas (Mapa de Atividades, Matriz de DI e Storyboard), desenvolvi um curso fictício no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) TelEduc, utilizado pela UNIFEI, intitulado Curso Básico de Teclado Rock a Distância, como monografia de conclusão do curso.

Por fim, encerrando a narrativa sobre minha formação acadêmica, em março de 2012 iniciei meus estudos no mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCar). Além de cursar as disciplinas, ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação em Educação, denominado “Horizonte”, vinculado à linha de pesquisa na qual ingressei no PPGE-UFSCar. Com uma pequena parte deste grupo, frequentei reuniões semanais ao longo deste semestre, orientadas pelo Prof. Dr. Daniel Mill e pela Profa. Dra. Marcia Rozenfeld.

Para finalizar o presente Memorial de Formação, apresento a seguir minha prática docente como tutor virtual e professor, tendo a EaD como campo de atuação. Iniciei meu trabalho como tutor virtual do curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar em fevereiro de 2010, apenas duas semanas após ter concluído o curso de Formação em Tutoria Virtual da Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD-UFSCar). A minha atuação como tutor virtual ao longo do meu TCC no final da graduação e a consequente familiaridade com o AVA Moodle⁵ me auxiliaram muito durante o curso de formação. Entre os anos de 2010 e 2012 atuei em diversas disciplinas e cursos de extensão relacionados ao curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar e, também, à SEaD-UFSCar.

Por fim, em dezembro de 2012, fui convidado pela Profa. Dra. Isamara Carvalho para atuar como professor pesquisador no curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar. Por isso realizei o curso de Formação Docente para a modalidade a distância oferecido pela SEaD-UFSCar e, no início de 2013, comecei minhas atividades docentes. Ao longo desse ano atuei como professor aplicador em duas disciplinas: Estruturação e Percepção Musical 1 e Teclado 2. No final de 2013, candidatei-me ao “Processo Seletivo Simplificado de Professor Voluntário – 20 horas semanais, Área: Educação Musical” e fui selecionado. Iniciei minha atuação em dezembro de 2013, como professor voluntário vinculado ao Departamento de Artes e Comunicação (DAC), exclusivamente para assumir disciplinas do curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar, mas agora com a oportunidade de realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão.

⁵ Moodle é o acrônimo de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, um software livre de apoio ao ensino e aprendizagem executado virtualmente. Essa plataforma permite a utilização de diferentes materiais em diferentes mídias.

Questões de pesquisa, objetivos e organização do presente estudo

Imerso nesse contexto da Educação Musical a Distância, descrito por meio da trajetória de formação do sujeito pesquisador, somado ao fato de ser tecladista/pianista, surgiram algumas indagações: como ocorre a atuação docente em disciplinas de teclado ministradas na modalidade EaD? De onde esses professores vêm, quais foram suas trajetórias docentes? Quais são as especificidades da Base de Conhecimento desses professores? Quais recursos tecnológicos para o ensino de música a distância são utilizados por eles? Quais são os impactos no desenvolvimento profissional desses professores a partir do momento que passam a atuar em um curso na modalidade a distância?

Nesse sentido, surgiram as duas questões norteadoras da presente pesquisa: 1) Como se constitui a Base de Conhecimento Docente dos professores que atuaram nas ofertas de 2011 e 2012 da disciplina Teclado 1 do curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar? 2) Que conhecimentos são específicos à modalidade a distância e como estes contribuíram para o desenvolvimento profissional desses professores?

Dessa forma, o objetivo geral caminhou no sentido de contribuir para os estudos nas áreas de Formação de Professores e Educação Musical a Distância, ao investigar a Base de Conhecimento Docente dos professores que atuam em uma disciplina de instrumento musical, teclado, ministrada a distância. Para compor o objetivo geral, foram relacionados quatro objetivos específicos:

1. Descrever as trajetórias de formação e caracterizar o perfil dos docentes participantes da pesquisa;

2. Identificar as concepções e crenças dos professores acerca dos processos de ensino-aprendizagem em EaD e caracterizar a atuação deles nesta modalidade. Caracterizar as novas aprendizagens e os novos conteúdos aprendidos e incorporados à Base de Conhecimento Docente;

3. Levantar possíveis percepções dos docentes em relação à criação da disciplina Teclado 1. Apontar as possíveis adequações pedagógicas/metodológicas para o planejamento e o oferecimento da disciplina Teclado 1 do curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar. Identificar a Base de Conhecimento Docente para o ensino de teclado a distância;

4. Apontar possíveis resultados, reflexos e contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores a partir da experiência como docentes na disciplina Teclado 1 do curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar.

Para orientar, organizar e desenvolver esta pesquisa, o estudo foi organizado em cinco capítulos:

No primeiro capítulo – **FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIAS** – é apresentada uma parte do referencial teórico que norteia este trabalho. Inicialmente, caracterizou-se a Formação de Professores na contemporaneidade, relacionando questões da sociedade atual e o papel do professor neste cenário. Em seguida, foram abordados o conceito de EaD e um breve histórico dessa modalidade de ensino, com a apresentação de alguns modelos e suas características. Depois disso, apresentaram-se o conceito de tecnologias que foi assumido e sua utilização na e pela educação. Por fim, foi destacado o modelo de EaD adotado pela SEaD-UFSCar, cenário onde se insere o objeto de pesquisa deste trabalho.

No Capítulo 2 – **O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO MUSICAL DA UAB-UFSCar** – apresenta-se, inicialmente, um panorama geral sobre a Educação Musical a Distância, seguido por um breve histórico do curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar, que foi o cenário onde se desenvolveu a presente pesquisa. Após a exposição do que foi considerado um avanço da grade atual, quando foram acrescentadas novas disciplinas específicas de instrumentos musicais, o capítulo foi finalizado com a caracterização da disciplina Teclado 1.

No terceiro capítulo – **PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA** – é apresentada a descrição da metodologia utilizada neste trabalho. Para isso, foram necessárias algumas etapas para a tomada, organização e sistematização dos dados.

No Capítulo 4 – **ANÁLISE DOS DADOS** – procura-se tecer a análise dos dados a partir dos objetivos específicos deste trabalho à luz da teoria apresentada nos Capítulos 1 e 2. Apontam-se as vozes dos professores entrevistados, por meio de trechos selecionados das entrevistas, e são promovidos discussões e debates apoiados nos referenciais teóricos expostos anteriormente.

Por fim, nas Considerações Finais pretende-se retomar os principais elementos da dissertação, tendo como ponto de partida as duas questões norteadoras, de modo a subsidiar todo o contexto da pesquisa que procurou respostas por meio das análises realizadas à luz dos referenciais teóricos escolhidos e que concluem finalmente este estudo.

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIAS

Neste primeiro capítulo, é apresentada uma parte do referencial teórico que norteia este trabalho. Inicialmente, caracterizou-se a Formação de Professores na contemporaneidade, relacionando questões da sociedade atual e o papel do professor neste cenário. Em seguida, foram abordados o conceito de EaD e um breve histórico dessa modalidade de ensino, com a apresentação de alguns modelos e suas características. Depois disso, apresentaram-se o conceito de tecnologias que foi assumido e sua utilização na e pela educação. Por fim, foi destacado o modelo de EaD adotado pela SEaD-UFSCar, cenário onde se insere o objeto de pesquisa deste trabalho.

1.1 Formação de Professores na contemporaneidade

A sociedade atual é caracterizada e denominada, por alguns estudiosos, como a sociedade do conhecimento, na medida em que o saber e a informação se fazem presentes em todos os setores da atividade humana. O papel do professor nessa sociedade pode ser visto como paradoxal. Por um lado, espera-se que o professor construa comunidades de aprendizagem e crie a sociedade do conhecimento, desenvolvendo nos aprendizes a capacidade de inovar, mudar e criar competências e habilidades tão importantes para a promoção econômica. Por outro lado, espera-se que o professor minimize os problemas gerados por esta sociedade, tais como o consumismo exacerbado, grande responsável pela crise socioambiental mundial e pelas desigualdades socioeconômicas (HARGREAVES, 2004).

Porém, a denominação “sociedade do conhecimento”, em um viés ideológico, tem seus opositores. Duarte (2001), ao considerar que o termo sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo sistema capitalista, uma ilusão que cumpre uma determinada função ideológica na sociedade capitalista do século XXI, questiona e provoca:

O que seria essa tal sociedade do conhecimento? Seria uma sociedade pós-capitalista? Seria uma fase da sociedade capitalista? [...] Reconheço, e não poderia deixar de fazê-lo, que o capitalismo do final do século vinte e início do século vinte e um passa por mudanças e que podemos sim considerar que estejamos vivendo uma nova fase do capitalismo. Mas isso não significa que a essência da sociedade capitalista tenha se alterado, isso não significa que estejamos vivendo uma sociedade radicalmente nova, que pudesse ser chamada de sociedade do conhecimento (DUARTE, 2001, p. 38-39).

Considera-se que atualmente o professor busque conhecimentos, competências e valores, além de uma formação que procure desenvolver a criatividade, a flexibilidade, a resolução de problemas, o engenho, a inteligência coletiva, a confiança profissional, o espírito de risco e o aperfeiçoamento contínuo (HARGREAVES, 2004). É importante ressaltar que esse desenvolvimento da criatividade está relacionado à capacidade de encontrar alternativas de ação que permitam melhor adaptação à ordem capitalista, como acrescenta Duarte (2001):

Quando educadores e psicólogos apresentam o "aprender a aprender" como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com uma busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista (DUARTE, 2001, p. 38).

Nesse contexto complexo que perpassa questões econômicas, políticas e sociais, procurou-se centrar a formação do professor como agente capaz de agir e transformar nessa sociedade.

Dessa forma, é necessário compreender que a formação docente é um *continuum* (TARDIF, 2002), visto que novos conhecimentos estão constantemente em construção e outros conhecimentos presentes no repertório do professor passam a ser ressignificados frente aos desafios que despontam constantemente no cenário educacional. Surge, assim, uma demanda crescente pela formação continuada e/ou formação em serviço, aquela que ocorre ao longo da trajetória do professor em diferentes contextos. A reflexão sobre a ação pedagógica é uma poderosa estratégia para a formação continuada de professores em seu local de trabalho (MIZUKAMI et al., 2002).

Segundo Shulman (1986), os professores lançam mão de uma Base de Conhecimento para ensinar que vai sendo construída a partir de novos conhecimentos adquiridos e incorporados àqueles que já a compõem e que foram sendo adquiridos ao longo de toda sua vida escolar e profissional. É essa Base de Conhecimento que acionamos no momento da prática docente nas mais diferentes situações. Assim, a possibilidade de aprender

não se esgota na formação inicial, configurando, portanto, a importância da formação continuada.

Com mais detalhes Shulman (1987) explica que “a base de conhecimento é o corpo de entendimentos, conhecimentos, habilidades e disposições que um professor precisa para atuar efetivamente numa dada situação de ensino” (SHULMAN, 1987, p. 106). Nessa perspectiva, Shulman agrupa os conhecimentos constituintes dessa base para o ensino em três categorias de conhecimentos, conforme apresentação a seguir:

Conhecimento de conteúdo específico – categoria de conhecimentos que o professor possui sobre o conteúdo específico de sua disciplina, a matéria a ser ensinada. Inclui tanto as compreensões de fatos, conceitos, processos, procedimentos etc. de uma área específica de conhecimento quanto aquelas relativas à construção dessa área (MIZUKAMI, 2004). Esse conhecimento é condição necessária, mas não suficiente, para uma prática docente que conduza à aprendizagem e está relacionado ao domínio pleno do conteúdo que o professor deverá ter sobre o que irá ensinar. Não somente dos conteúdos, mas também dos fatos, conceitos e processos de construção de uma disciplina, por exemplo. Segundo Marcelo García (1999):

[...] o conhecimento que os professores possuem do conteúdo a ensinar também influencia o que e como ensinam. Por outro lado, a falta de conhecimentos do professor pode afetar o nível de discurso na classe, assim como o tipo de perguntas que os professores formulam [...], e o modo como os professores criticam e utilizam livros e textos (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 87).

Conhecimento pedagógico geral – essa categoria de conhecimentos engloba princípios e estratégias necessárias para ensinar o conteúdo, como gestão, organização e manejo de classe; interação com os alunos; conhecimento dos alunos; conhecimentos de outras disciplinas que podem colaborar com a compreensão dos conceitos de sua área; conhecimento curricular; definição dos fins, metas e propósitos educacionais e de seus fundamentos filosóficos e históricos orientadores da prática.

Conhecimento pedagógico de conteúdo – É um conhecimento próprio da docência, do qual o professor é o protagonista (MIZUKAMI, 2004). Trata-se de um conhecimento sobre um determinado conteúdo que é distinto do conhecimento do especialista nesse mesmo conteúdo. Ou seja, é um conhecimento que permite ao professor explorar as potencialidades pedagógicas do conteúdo, transformando-o em conteúdo de ensino para o

aluno, buscando discernir os meios mais adequados para que esse conteúdo se torne compreensível para esse aluno.

Quando o professor ingressa na modalidade a distância, ele necessita adquirir novos conhecimentos, novas posturas e sensibilizar-se com o novo contexto no qual está imerso. Sobretudo, referente aos recursos tecnológicos, há a necessidade de o docente se apropriar das possibilidades de construir novas formas de ensinar e aprender. Na educação presencial, o trabalho docente é mais individualizado, diferentemente do que ocorre na EaD, ao ser necessariamente compartilhado por uma equipe multidisciplinar.

Além disso, a atuação na modalidade EaD é associada a um maior contato com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)⁶, considerando, por exemplo, a utilização de plataformas virtuais para apoio. Tal contato poderá contribuir para uma ampliação da Base de Conhecimento para o ensino desses professores. Mas como ocorre essa ampliação?

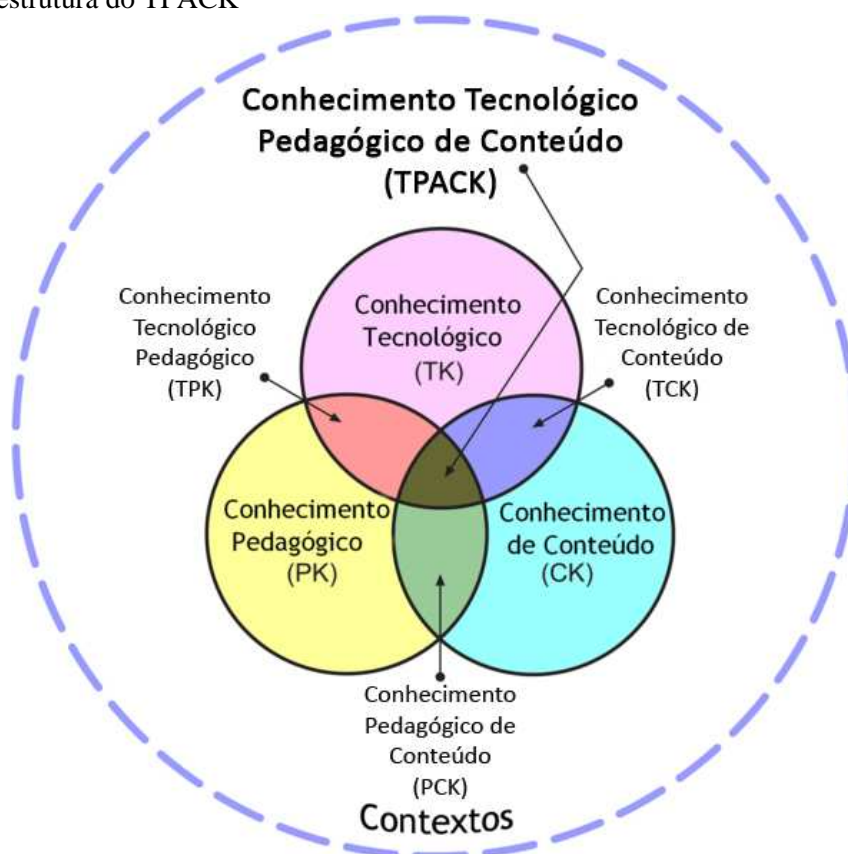
Em busca dessa resposta, Koehler e Mishra (2005) apresentam o conceito do TPACK⁷ (*Technological Pedagogical and Content Knowledge*), ou seja, Conhecimento Tecnológico e Pedagógico de Conteúdo. TPACK é uma estrutura que identifica os conhecimentos que os professores precisam para ensinar de forma eficaz utilizando a tecnologia.

Inspirados no conceito sobre a Base de Conhecimento Docente de Shulman (1986) – explicada anteriormente neste capítulo – sobre o conhecimento pedagógico de conteúdo, que é a combinação entre o conhecimento pedagógico (práticas, processos, estratégias, procedimentos, e processos de ensino e aprendizagem) e conhecimento de conteúdo específico (assunto que deve ser ensinado), somado ao conhecimento tecnológico (computadores, internet, vídeo digital etc.), Koehler e Mishra (2005) definiram TPACK como sendo a interseção e as interações entre esses três tipos de conhecimento, como ilustrado na Figura 1:

⁶ Neste trabalho, optou-se pela utilização do termo TDIC, ao invés do tradicional TIC, com o intuito de destacar que atualmente não se deve mais pensar em novas tecnologias, ou somente em tecnologias, mas sim em tecnologias *digitais*, as quais são utilizadas amplamente na EaD.

⁷ Algumas vezes podemos encontrar a sigla sem o “a”, como TPCK. Para mais informações, consulte: <http://www.tpck.org>.

Figura 1 – A estrutura do TPACK⁸



Fonte: @tpack.org (tradução nossa).

A estrutura do TPACK é formada por três grandes círculos, que indicam três tipos de conhecimento: PK – Conhecimento Pedagógico; CK – Conhecimento de Conteúdo; TK – Conhecimento Tecnológico. Cada união binária entre esses três conhecimentos forma outros três tipos de conhecimento: PCK (PK+CK) – Conhecimento Pedagógico de Conteúdo; TCK (CK+TK) – Conhecimento Tecnológico de Conteúdo; TPK (TK+PK) – Conhecimento Tecnológico Pedagógico. Por fim, temos o TPACK, que é formado pela interseção dos três grandes círculos (PK+CK+TK), ou seja, o Conhecimento Tecnológico e Pedagógico de Conteúdo, tudo isso dentro de contextos específicos (KOEHLER; MISHRA, 2005). O TPACK, segundo os autores Polly e Brantley-Dias (2009), apresenta:

[...] uma maneira de pensar sobre a integração da tecnologia de uma forma efetiva, especificamente ao conhecimento associado com a integração de tecnologia de forma eficaz em ambientes de aprendizagem. [...] o TPACK tem a promessa de moldar a forma como formadores de professores e desenvolvedores profissionais preparam os professores para integrar a tecnologia na educação (POLLY; BRANTLEY-DIAS, 2009, p. 46, tradução nossa).

⁸ Reproduzido sob permissão, © tpack.org. Vide figura original no Anexo A, p. 125.

Com o objetivo de reunir as descrições dos conhecimentos relacionados na estrutura teórica do TPACK, apresenta-se o quadro a seguir, fundamentado em Koehler e Mishra (2009):

Quadro 1 – Estrutura teórica do TPACK

TPACK	
Conhecimento de Conteúdo (CK)	O conhecimento dos professores sobre o assunto a ser aprendido ou ensinado. O conteúdo a ser tratado na ciência do ensino médio ou a história é diferente do conteúdo a ser discutido em um curso de graduação em apreciação da arte ou um seminário de pós-graduação em astrofísica [...] Como Shulman (1986) observou, este conhecimento está relacionado aos conceitos, teorias, ideias, estruturas organizacionais, conhecimento de evidências e provas, bem como às práticas estabelecidas e abordagens para o desenvolvimento de tal conhecimento.
Conhecimento Pedagógico (PK)	Profundo conhecimento dos professores sobre os processos e práticas ou metodologias de ensino e aprendizagem. Eles abrangem, entre outras coisas, para fins educacionais em geral, valores e objetivos. Esta forma genérica de conhecimento se aplica à compreensão de como os alunos aprendem, às competências gerais de gestão de sala de aula, planejamento de aulas e avaliação dos alunos.
Conhecimento Tecnológico (TK)	O conhecimento sobre certas formas de pensar sobre e trabalhar com tecnologia, ferramentas e recursos. O trabalho docente com a tecnologia pode ser aplicado a todas as ferramentas e recursos tecnológicos. Isso inclui a aplicação das TDIC de forma produtiva no trabalho e na vida cotidiana, ser capaz de reconhecer quando a tecnologia digital pode ajudar ou impedir a realização de um objetivo, e ser capaz continuamente de se adaptar às mudanças nas tecnologias.
Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (PCK)	Semelhante à ideia de Shulman de conhecimento da pedagogia que é aplicável ao ensino de um conteúdo específico. Relacionada ao conhecimento pedagógico de conteúdo de Shulman é a noção da transformação da matéria para o ensino. Especificamente, de acordo com Shulman (1986), esta transformação ocorre quando o professor interpreta o assunto, encontra várias maneiras de representá-lo, e se modela e adapta os materiais instrucionais para concepções alternativas e conhecimento prévio dos alunos. O conhecimento pedagógico de conteúdo abrange o ensino, aprendizagem, currículo, avaliação e elaboração de relatórios, tais como as condições que promovam a aprendizagem e as relações entre currículo, avaliação e pedagogia.
Conhecimento Tecnológico de Conteúdo (TCK)	Uma compreensão do modo como as tecnologias e o conteúdo se influenciam e se restringem um ao outro. Os professores precisam ir além, não somente dominar o assunto que ensinam, mas também devem ter uma profunda compreensão da maneira pela qual o assunto (ou os tipos de representações que podem ser construídos) pode ser alterado pela aplicação de determinadas tecnologias. Os professores precisam entender quais tecnologias específicas são as mais adequadas para lidar com a aprendizagem do assunto em seus domínios e com os ditames da relação entre o conteúdo alterando a tecnologia, e a tecnologia alterando o conteúdo.
Conhecimento Tecnológico Pedagógico (TPK)	Uma compreensão de como o processo de ensino e aprendizagem pode mudar quando determinadas tecnologias são utilizadas de forma particular. Isso inclui saber as características pedagógicas e as limitações de uma série de ferramentas tecnológicas, como se relacionam disciplinarmente e quais são os projetos e estratégias pedagógicas adequados ao desenvolvimento.
Conhecimento Tecnológico e Pedagógico de Conteúdo (TPACK)	O ensino verdadeiramente significativo e profundamente hábil com a tecnologia, TPACK é o conhecimento diferente de todos os três conceitos individualmente. Por sua vez, TPACK é o fundamento de um ensino eficaz com a tecnologia, que requer uma compreensão da representação de conceitos utilizando tecnologias, técnicas pedagógicas que utilizam as tecnologias de maneiras construtivas para ensinar o conteúdo, o conhecimento de distinguir o que faz conceitos serem difíceis ou fáceis de aprender e como a tecnologia pode ajudar a corrigir alguns dos problemas que os estudantes enfrentam; conhecimento das teorias da epistemologia prévias dos alunos, e conhecimento de como as tecnologias podem ser usadas para ampliar um conhecimento existente ou para desenvolver novas epistemologias ou fortalecer as tradicionais.

Fonte: Koehler e Mishra (2009, tradução nossa).

Logo, a proposta do quadro teórico TPACK é desenvolver uma efetiva interação entre a tecnologia, conhecimento específico e processos de ensino e aprendizagem, com o objetivo de educadores e pesquisadores prepararem professores que de fato utilizem de forma consciente a tecnologia, de acordo com a especificidade dos contextos educacionais. Concordamos com Mizukami et al. (2002) quando afirmam que a aprendizagem da docência passa a ser "uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente" (MIZUKAMI et al., 2002, p. 12).

Dessa forma, aprender a ser professor neste contexto atual, repleto de aparatos tecnológicos digitais, não é uma tarefa fácil que se encerra após sua formação inicial. Há a necessidade de uma aprendizagem constante, exigindo o desenvolvimento de uma prática reflexiva ao longo da vida. Nesse sentido, a proposta da estrutura do modelo TPACK, que relaciona vários tipos de conhecimento em contextos educacionais específicos, corrobora com o que explica Imbernón (2006):

a especificidade dos contextos em que se educa adquire cada vez mais importância: a capacidade de se adequar a eles metodologicamente, a visão de um ensino não tão técnico, como transmissão de um conhecimento acabado e formal, e sim como um conhecimento em construção e não imutável (IMBERNÓN, 2006, p. 13).

Portanto, acredita-se que as reflexões e discussões sobre o modelo teórico TPACK aqui apresentadas foram fundamentais para a análise dos dados obtidos, que serão apresentados oportunamente neste trabalho. A seguir, apresenta-se o conceito de EaD, fundamentado pelo seu histórico e definições, com a identificação de alguns modelos e suas características.

1.2 Educação a Distância: histórico, definições, modelos e características

O termo EaD tem sido utilizado nos últimos anos como símbolo de modernidade nos métodos e meios de ensino, mas é importante destacar que esse termo existe há muito tempo. Como exemplo, há os cursos por correspondência do Instituto Universal Brasileiro que oferecem desde 1941 conteúdos em diferentes áreas, tais como pintura, corte e costura e até aulas de violão.

Nunes (2009), a respeito da história da EaD no mundo, afirma que na primeira metade do século XVIII já havia registros de aulas ministradas a distância, por

correspondência, em Boston, EUA. Sobre o surgimento da EaD no Brasil, pesquisas realizadas apontam que, na última década do século XIX, já existiam anúncios em jornais de circulação no Rio de Janeiro oferecendo cursos profissionalizantes de datilografia por correspondência. Tais cursos eram ministrados por professoras particulares e não por estabelecimentos de ensino.

De acordo com Alves (2009), o Brasil foi um dos pioneiros no desenvolvimento da EaD, pelo menos até os anos 1970. Porém, a partir daí, o Brasil estagnou, enquanto outros países avançaram. Somente no final da década de 1990 é que notamos uma retomada do desenvolvimento da EaD aqui no país com incentivo de políticas públicas.

Assim, da virada do milênio aos dias de hoje, presencia-se um crescimento considerável da oferta de cursos na modalidade a distância, conhecida como EaD. Este crescimento e expansão da EaD têm ligação direta com o desenvolvimento das TDIC, principalmente dos computadores – *desktops, notebooks, netbooks, tablets* etc. – e do aumento da velocidade de conexão da internet e do acesso das camadas mais populares a esses recursos.

A EaD está em expansão no país, estando presente em instituições públicas e privadas, mas foi a implantação do programa de formação superior da Universidade Aberta do Brasil, criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2005, que impulsionou as instituições de ensino superior (IES) federais a aderir efetivamente à modalidade a distância.

O programa UAB foi idealizado como um Programa de Expansão do ensino superior e caracterizado por parcerias entre as universidades públicas federais (responsáveis pelos cursos) e prefeituras municipais (responsáveis pelos polos presenciais) e tem como maior objetivo a universalização do acesso ao ensino superior, público, gratuito e de qualidade (BRASIL, 2010).

Relacionando historicamente o desenvolvimento da EaD no Brasil, pode-se afirmar que a baixa velocidade de conexão da internet e o restrito acesso pelo público – em determinadas regiões deste país com dimensões continentais – podem ser considerados os principais obstáculos para o desenvolvimento da EaD até o final do século XX. Embora ainda seja necessário avançar nesse sentido, já é possível notar uma mudança nesse cenário na última década e, conseqüentemente, uma crescente gama de possibilidades proporcionadas pela EaD: ampliações das ofertas de cursos de graduação, especializações, cursos de extensão universitária, cursos de formação continuada etc.

Há vários elementos que estão embutidos na definição de EaD – modalidade educacional que implica a separação espacial e temporal (quase permanente) entre o aluno e o

professor – que podem delimitar modelos diferentes dentro dessa modalidade. Segundo Moore e Kearsley (2008), a EaD é:

[...] o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 2).

Vale destacar que a evolução nos modelos em EaD não implica o desaparecimento de modelos anteriores. Ribeiro, Mill e Oliveira (2010) afirmam que atualmente é possível inferir três modelos de EaD predominantes.

Primeiramente, o estudo independente orientado, modelo no qual o aluno tem acesso ao material impresso, estuda e realiza avaliações – presenciais ou não – para receber o certificado. O segundo modelo de EaD procura reproduzir por meio das TDIC as condições da modalidade presencial, com a utilização de videoaulas, teleconferências, rádio e televisão. Por fim, o terceiro modelo é aquele que utiliza em grande parte, senão em sua totalidade, a internet de banda larga, com o uso de AVA onde há aulas e/ou cursos programados que, além de disponibilizarem os conteúdos, contam com ferramentas de interação entre os alunos (aluno-aluno), alunos e tutores virtuais e alunos e professor. Além disso, há modelos híbridos, que misturam características de dois ou mais modelos, e, também, modelos de educação presencial que utilizam ferramentas da EaD (RIBEIRO; MILL; OLIVEIRA, 2010).

Na EaD considera-se que o professor deve planejar um processo de ensino-aprendizagem buscando a utilização de uma variedade de tecnologias, já que nenhuma tecnologia, por si só, pode dar conta da grande gama de requisitos em um curso como um todo e das necessidades de aprendizagem dos estudantes, considerando os diferentes perfis e contextos. Em relação às necessidades de aprendizagem, alguns autores destacam que os alunos possuem variados estilos e capacitações para o aprendizado (MOORE; KEARSLEY, 2008). Ou seja, é necessário pensar o curso como um todo, o conteúdo de cada aula, as atividades teóricas e práticas, formas de avaliações etc.

No modelo de Educação a Distância adotado pela SEaD-UFSCar, todo esse planejamento em EaD costuma ser realizado por um conjunto de profissionais, por uma equipe formada por professores conteudistas, professores aplicadores, tutores, webdesigners, revisores técnicos, entre outros. Todos são responsáveis e dividem importantes funções para a concepção, o planejamento, a implantação e execução de cursos na modalidade EaD. Temos,

assim, uma equipe técnico-pedagógica multidisciplinar que precisa trabalhar em sintonia e com antecedência para que um curso ou disciplina possam atingir seus objetivos educacionais.

No que se refere à prática docente é necessário repensar o papel mediador do professor no processo de ensino e aprendizagem, desde a concepção da sua proposta didática até a oferta da disciplina, à luz das singularidades da EaD. Devido à necessidade de uma ação conjunta de profissionais de várias áreas de conhecimento, esse trabalho ganha novas dimensões, na medida em que é elaborado sobre as bases de uma ação colaborativa e integrada ao uso de recursos tecnológicos inovadores.

Tal configuração implica aprender a compartilhar e construir com outros profissionais a mediação do processo de ensino e aprendizagem. Mas no que diz respeito à atividade mediadora do docente no processo ensino-aprendizagem, esse professor está preparado para dividir seu papel docente? A sua formação e experiência no ensino presencial são suficientes para educar em EaD? Que conhecimentos, posturas e habilidades são necessários para atuar nessa modalidade de educação?

Uma discussão levantada por Belloni (2003) é o pressuposto de que as TDIC por si só não são boas ou más, mas podem contribuir com a educação se forem utilizadas adequadamente. Ou seja, cumprirão o papel de subsidiar boas práticas se bem direcionadas e selecionadas pelos docentes responsáveis. Nessa mesma direção, Kenski (2003) afirma que apenas os docentes com cultura tecnológica e conhecimento sobre novas estratégias e recursos poderão lançar mão adequadamente das TDIC em sua ação pedagógica.

Ademais, ambas as autoras ressaltam que o professor que atua na modalidade EaD precisa ter consciência de que as TDIC já integram diversos setores da vida social e econômica. Cabe ao campo educacional integrá-las e tirar o maior proveito de seu potencial comunicativo de forma consciente. Ou seja, é necessário reconhecer que as TDIC possuem suas limitações e que elas sozinhas não poderão resolver todos os problemas da educação, como destaca Moran (2007):

[...] mas se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo. Ensinar e aprender são desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora em que estamos pressionados pela transição de modelo de gestão industrial para o da informática e do conhecimento (MORAN, 2007, p. 12).

Dessa forma, é necessário caracterizar qual o sentido do termo tecnologia que foi adotado na presente pesquisa e investigar o papel do professor para lidar com as TDIC no seu trabalho docente na modalidade EaD, questões que são o foco do próximo item.

1.3 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e o papel do professor

O trabalho na EaD e a relação com as TDIC remetem-nos a reflexões acerca dos conhecimentos docentes e do trabalho do professor nesta modalidade de educação. Tal como afirma Marcelo García (2002), as tecnologias digitais devem incorporar uma mudança na organização do processo de ensino e aprendizagem. Para isso, fazem-se necessários um novo perfil de professor, novas competências, que incluam, entre outros aspectos, o cuidado com a seleção e disposição dos conteúdos a serem ensinados e com o planejamento prévio de atividades individuais e coletivas para os alunos.

Neste ponto é importante destacar com mais cuidado o conceito de tecnologias. Kenski (2011) explica que tecnologias se referem ao “conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade” (KENSKI, 2011, p. 24). Assim, percebe-se que o conceito de tecnologias muitas vezes é entendido erroneamente, geralmente relacionado apenas aos computadores e equipamentos eletrônicos. Com mais detalhes, Kenski (2011) explica que o conceito de tecnologias:

[...] engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações. [...] existem muitas tecnologias que não são máquinas. Os exemplos mais próximos são as próteses (óculos e dentaduras) e os medicamentos. [...] tecnologias que ajudam a espécie humana a viver mais e melhor (KENSKI, 2011, p. 23).

O desenvolvimento das tecnologias digitais favoreceu a expansão da EaD, mas não basta apenas incorporar as tecnologias digitais no âmbito da educação para se ter inovações pedagógicas. Muitas vezes as inovações tecnológicas são compreendidas como inovações pedagógicas, de forma equivocada. Há uma relação sociocultural implicada nessa questão, que deve ser refletida e analisada. Como discorre Mill (2010):

refletir sobre inovações tecnológicas e sua relação direta com as inovações pedagógicas requer compreensão do contexto social e do estágio de desenvolvimento tecnológico da época dada. A cultura de uma sociedade está diretamente relacionada com as tecnologias disponíveis e vice-versa (MILL, 2010, p. 44).

Nesse sentido, como já foi discutido neste capítulo, é fundamental uma mudança no papel do professor que pretende atuar na EaD. Considera-se que esse docente deverá promover ações as quais possibilitem, de fato, que as inovações tecnológicas sejam compreendidas como inovações pedagógicas. Esse novo papel, apesar de guardar semelhanças com o exercido pelo professor no ensino presencial, implica em novos desafios e aprendizagens, ao compreender de que modo essas novas ferramentas podem auxiliar efetivamente melhores estratégias para o ensino e aprendizagem.

Uma boa prática docente em EaD não consiste apenas em adicionar tecnologia para seu domínio em torno do conhecimento pedagógico e do conhecimento de conteúdo. Em vez disso, a introdução da tecnologia faz com que ocorra uma representação dos novos conceitos e, conseqüentemente, requer o desenvolvimento de uma sensibilidade ao relacionamento dinâmico, transacional entre todos os três componentes destacados na estrutura do TPACK (KOEHLER; MISHRA, 2005), conforme modelo apresentado anteriormente neste capítulo. Enfim, mesmo sendo diferentes, as práticas docentes na EaD e no ensino presencial precisam ser revisitadas à luz das possibilidades oferecidas pelas TDIC (RIBEIRO; MILL; OLIVEIRA, 2010).

A seguir, apresenta-se o modelo de Educação a Distância utilizado pela SEaD-UFSCar em todos os cursos (graduação, especialização e extensão) oferecidos nessa modalidade pela UFSCar.

1.4 Caracterização do modelo de EaD adotado pela SEaD-UFSCar

A UFSCar iniciou suas atividades relacionadas à Educação a Distância em 2002, por meio do Departamento de Apoio Computacional ao Ensino a Distância (DeACed)⁹

⁹ O DeACED tem como objetivo apoiar tecnologicamente as iniciativas de Ensino a Distância da universidade, assim como apoiar os professores em suas disciplinas presenciais. Como o próprio nome diz, é um departamento de tecnologia para Educação a Distância, no qual se pesquisa softwares para essa finalidade, abordando basicamente quatro categorias, a saber: ambientes de aprendizagem, produção de conteúdos, produção de vídeos e difusão na web (transmissões e videoconferência). Além da pesquisa, oferece treinamentos para o uso dos respectivos softwares e suporte aos usuários. O DeACED foi criado em 2002, passando a ser oficialmente conhecido pela universidade em maio de 2003, no primeiro evento sobre Educação a Distância promovido pela UFSCar.

vinculado à Secretaria Geral de Informática (SIn). Nesta época, tais atividades a distância serviam como apoio às disciplinas dos cursos presenciais, por iniciativa própria dos docentes.

Além dessas atividades, nessa mesma época, iniciaram-se as atividades do Portal dos Professores da UFSCar¹⁰, um site dirigido para profissionais da área educacional e áreas afins. O Portal vincula-se ao Programa de Apoio aos Educadores: Espaço de Desenvolvimento Profissional, financiado pela PROEXT/MEC/SESu¹¹, sob a responsabilidade de docentes da UFSCar.

Em meados de 2006, uma resolução do Conselho Universitário (ConsUni) aprovou a participação da UFSCar no Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), o que resultou na criação de cinco cursos de graduação a distância: bacharelados em Sistemas de Informação e em Engenharia Ambiental, licenciaturas em Pedagogia e em Educação Musical e, também, Tecnologia Sucroalcooleira (tecnólogo). As ofertas desses cinco cursos iniciaram-se em 2007.

Além dos cursos de graduação citados, a UAB-UFSCar oferece também cursos de aperfeiçoamento e especialização *lato sensu*, como os cursos de Gênero e Diversidade na Escola, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Especial e Gestão Pública. Há expectativa de oferta de novos cursos e abertura de novas turmas dos cursos já existentes (graduação, aperfeiçoamento e outros).

No início de 2009, foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEaD-UFSCar), caracterizando o início do processo de institucionalização da EaD na UFSCar. Tal secretaria é um órgão de apoio acadêmico que responde diretamente à Reitoria e que tem por finalidade planejar e executar as políticas na modalidade EaD na UFSCar. Uma das suas principais preocupações é a qualidade educacional dos processos de ensino-aprendizagem e dos materiais didáticos utilizados. Há um apoio à construção de diferentes propostas educacionais inovadoras que buscam integrar as TDIC, em especial na modalidade a distância, mediante os referenciais mínimos de qualidade da SEaD-UFSCar.

Dessa forma, há uma equipe multidisciplinar constituída de diferentes perfis profissionais para atender as diferentes demandas formativas da docência em EaD. Essa equipe envolve profissionais da área de mídias, linguagens e produção de materiais didáticos, além da equipe pedagógica proponente do curso de formação (OLIVEIRA et al., 2012).

¹⁰ O objetivo principal do Portal dos Professores é o desenvolvimento de um conjunto de projetos e atividades por meio do estabelecimento de um espaço virtual; voltado para o atendimento das necessidades formativas de professores de diferentes níveis e modalidades de ensino.

¹¹ Programa de Extensão Universitária vinculado ao Ministério da Educação e à Secretaria de Educação Superior.

A SEaD-UFSCar é constituída de cinco coordenadorias, assim organizadas: Coordenadoria de Processos de Ensino-Aprendizagem (COPEA); Coordenadoria de Inovações em Tecnologias na Educação (CITE); Coordenadoria de Desenvolvimento e Aperfeiçoamento Profissional em EaD (CODAP); Coordenadoria de Relações Institucionais (CORI); Coordenadoria de Administração e Planejamento Estratégico (CAPE).

O modelo de EaD adotado pela SEaD-UFSCar na oferta dos cursos de graduação a distância é caracterizado pela utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle, onde ocorrem as interações dos estudantes com o material didático on-line, mediadas pelo professor e pela equipe de tutores virtuais. Além disso, cada disciplina possui seu próprio material didático escrito, ou seja, o livro da disciplina, que geralmente é preparado pelo professor-coordenador da mesma disciplina. Na maioria dos casos, esse professor, além de conteudista¹², é o professor aplicador da disciplina, atuando em sua oferta.

Ademais, outra característica desses cursos de graduação a distância da UFSCar está relacionada aos polos de apoio presencial, unidades operacionais para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior no âmbito do Sistema UAB. Mantidos por municípios ou governos de estado, os polos oferecem a infraestrutura física, tecnológica e pedagógica para que os alunos possam acompanhar os cursos a distância.

O polo de apoio presencial também pode ser entendido como o local de encontro onde acontecem os momentos presenciais, o acompanhamento e a orientação para os estudos, as práticas laboratoriais e as avaliações presenciais. O objetivo dos polos é oferecer o espaço físico de apoio presencial aos alunos da sua região, mantendo as instalações físicas necessárias para atender aos alunos em questões tecnológicas, de laboratório, de biblioteca, entre outras.

Este modelo de EaD praticado na SEaD-UFSCar, descrito acima, segue uma agenda de acompanhamento e avaliação constante, procedimento que possibilita adequações e readaptações às diferentes demandas que surgem. Este processo de contínua melhoria tem possibilitado a construção de referenciais mínimos para EaD, sendo um destaque no cenário nacional de modelo para outras IES.

¹² O termo conteudista está relacionado ao professor que elabora o material didático, tanto escrito quanto virtual. Muitas vezes, esse professor conteudista é o mesmo que oferta a disciplina como ministrante, ou seja, o professor aplicador (algumas vezes também chamado de coordenador da disciplina).

No próximo capítulo, será apresentado um breve panorama da Educação Musical a Distância, que embasará a exposição e caracterização do curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar.

CAPÍTULO 2

O CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO MUSICAL DA UAB-UFSCar

Neste capítulo apresenta-se, inicialmente, um panorama geral sobre a Educação Musical a Distância, seguido por um breve histórico do curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar, que foi o cenário onde se desenvolveu a presente pesquisa. Após a exposição do que foi considerado um avanço da grade atual, quando foram acrescentadas novas disciplinas específicas de instrumentos musicais, o capítulo foi finalizado com a apresentação de outras pesquisas de pós-graduação, também já realizadas no âmbito do curso.

2.1 Educação Musical a Distância: um breve panorama

Pode-se afirmar que o desenvolvimento das TDIC, relacionado à ampliação da velocidade dos fluxos de dados pela internet banda larga, assim como um maior acesso aos recursos educacionais abertos, propiciou novos caminhos e horizontes para a área da Educação Musical a Distância. Ao longo dos anos, várias tecnologias têm sido utilizadas para a transmissão de informações musicais. Primeiramente, tivemos partituras impressas e depois passamos a gravações em discos de vinil. Nesse intervalo, surgiu o cinema falado, com a possibilidade da utilização do som ótico. O rádio e a televisão também representaram marcos nas tecnologias da informação e comunicação utilizadas no trabalho com a música na EaD.

Nas últimas décadas do século XX, as gravações de áudio e vídeo em fitas e depois em CD/DVD também representaram uma revolução no seu tempo. Um curso muito importante que se iniciou em meados da década de 1970 – e é tido como marco na utilização da EaD voltada para a música – foi o curso de Música da Open University. Tal curso, caracterizado como uma extensão universitária, tinha como objetivo o desenvolvimento e aprimoramento dos conhecimentos e das habilidades musicais como: leitura de partituras, percepção e composição musical, conhecimento em flauta doce e teclado (CAJAZEIRA, 2004).

Depois de quase 40 anos da criação desse curso de Música da Open University, a partir de um desenvolvimento acelerado das TDIC, gerou-se um impacto significativo na

forma de se pensar o ensino de música a distância. No Brasil, os cursos de graduação a distância em Música iniciaram a partir de 2007, quando foram abertos três cursos superiores de licenciatura em Educação Musical na modalidade a distância. Isso foi possível por meio da criação, em 2005, da Universidade Aberta do Brasil (UAB), programa de EaD coordenado pelo MEC, como citado no capítulo anterior.

As três IES que criaram cursos de Educação Musical a Distância foram a UFSCar, a UnB e a UFRGS, das quais esta última, antes de se relacionar com a UAB, iniciou suas atividades de Educação Musical a Distância no âmbito da Rede Nacional de Formação de Professores pelo Centro de Formação Continuada da UFRGS em 2004, por meio da organização de um consórcio com outras seis instituições públicas¹³, com a oferta de cursos relacionados à formação continuada em Música, na modalidade EaD (ROSSIT; SANTIAGO, 2010).

Por isso, no Brasil, ainda são poucos os trabalhos e as pesquisas encontrados na área de Educação Musical a Distância. Esse cenário foi confirmado por Rossit, Oliveira e Monteiro (2013) ao caracterizarem os estudos acadêmicos desenvolvidos nessa área, a partir de um levantamento documental em oito conceituados programas de pós-graduação em Educação no Brasil, entre os anos de 2002 e 2012. Pôde-se concluir que ainda é tímida a produção de estudos que relacionem Educação Musical, EaD e Formação de Professores, ou seja, a temática Educação Musical a Distância.

Possivelmente, uma justificativa para essa dificuldade em localizar teses nessa temática seja o fato de a produção acadêmica sobre Educação Musical a Distância ser diluída em programas de pós-graduação de outras áreas, tais como: Música, Computação, Engenharia de Produção, Comunicação, entre outros. O trabalho de Henderson Filho (2007) corrobora com essa tendência ao apresentar alguns trabalhos que surgiram na primeira metade dos anos 2000, comprovando que o interesse por essa temática vem crescendo ultimamente.

Ademais, esse fato tem relação com a recente abertura de cursos de graduação na área de Educação Musical na modalidade EaD no Brasil, seguindo a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e a partir da expansão da UAB, criada em 2005. Sem dúvida, isso também pode, em parte, justificar as primeiras iniciativas de pesquisa nessa temática. Porém, vale ressaltar que esse cenário tende a se modificar com a instalação de uma nova cultura e visão na educação superior que apontam para modelos de hibridização entre as modalidades

¹³ Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade do Estado de Santa Catarina, Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal de Alagoas e Fundação Federal de Rondônia.

presencial e a distância, o que permite pensar em modelos educacionais nos quais as TDIC possam estar incorporadas de forma harmônica nas estratégias de ensino e aprendizagem (ROSSIT; OLIVEIRA; MONTEIRO, 2013).

Além do próprio trabalho de Henderson Filho (2007) já citado, cuja tese investigou a formação continuada de professores de música por meio da EaD, destacam-se as investigações de Krüger (2010) – cuja tese investigou a percepção de docentes sobre a formação continuada em Educação Musical, apoiada pela EaD, em um contexto orquestral – e Souza (2003a) – que realizou um estudo de caso sobre um programa de Educação Musical a Distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental.

Henderson Filho (2007) ressalta que uma das dificuldades para o desenvolvimento da Educação Musical a Distância está relacionada aos meios disponíveis para transmissão de dados, ao demandar uma conexão de internet de altíssima velocidade, o que ainda não é padrão aqui no Brasil. O autor descreve um projeto desenvolvido no Canadá – iniciado em 2003 – que utiliza uma tecnologia a qual depende de uma alta taxa de transmissão de dados:

*MusicPath*¹⁴ interconecta pianos acústicos digitais, através de redes avançadas de alta velocidade permitindo que um pianista toque um instrumento e do outro lado, um segundo piano reproduza exatamente o que está sendo tocado, a distância e em tempo real. A performance é acompanhada via videoconferência, criando uma nova dimensão de aprendizagem para professores, instituições de ensino de música e músicos. O grande mérito do projeto *MusicPath* está no fato de permitir o ensino tradicional de música por um meio digital onde, através de uma interconexão via MIDI¹⁵, conecta-se as instituições aos estudantes distantes fisicamente e reproduz-se o som do instrumento diretamente nele, não passando por amplificadores (HENDERSON FILHO, 2007, p. 52).

¹⁴ *MusicPath* é um software desenvolvido pelos professores Dr. Christoph Both e Dr. Jim Diamond, da *Acadia University*, Nova Scotia, Canadá, em parceria com a *Yamaha Canada Music Ltd.*, o *Royal Conservatory of Music* e é financiado por fundos provenientes da *CANARIE Inc.*, uma organização canadense cuja missão é acelerar o desenvolvimento avançado da internet no Canadá. Para mais detalhes, consulte o seguinte endereço: <http://www.musicpath.acadiau.ca>.

¹⁵ O MIDI (*Musical Instrument Digital Interface*) surgiu em 1983, como forma de interligação entre instrumentos musicais eletrônicos, principalmente teclados. Mas rapidamente passou a ser usado como uma das principais formas de interligação de equipamentos de áudio para controle e automação. Destaca-se que o MIDI não transmite áudio, apenas pequenas instruções que servem para controlar os diversos aparelhos. Mesmo em uma situação simples, quando, por exemplo, um teclado sintetizador é usado para tocar notas em outro sintetizador ou módulo de sons, o MIDI transmite apenas mensagens como: toca a nota Dó 4; liberta a nota Dó 4; toca o Ré 4 etc. Por fim, há o arquivo MIDI, denominado *Standard MIDI File*. Conhecido por ser extremamente leve, é utilizado para armazenar os dados MIDI que podem ser lidos em diversos softwares, como o *MuseScore* – um editor de partituras livre – que, ao abrir um arquivo MIDI, apresenta a partitura da música em questão. O usuário pode editar/alterar essa partitura, além de reproduzir sua música.

Infelizmente, um cenário como esse ainda está distante da realidade brasileira. Por outro lado, alguns países, tais como Canadá, Austrália e Estados Unidos, já oferecem, há algum tempo, cursos on-line de Música, inclusive cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) na modalidade a distância, da mesma forma com que ocorrem em outras áreas de conhecimento. Henderson Filho (2007) reuniu algumas dessas universidades que, mesmo não representando a totalidade, oferecem uma ideia do panorama da Educação Musical a Distância no exterior, em relação aos cursos de pós-graduação:

Quadro 2 – Universidades que oferecem cursos de pós-graduação em Música na modalidade EaD

Universidade	Curso	Modalidade
Auburn University	<i>Master of Education in Music Education</i>	On-line
Boston University	<i>Master and Doctorate In Music Education</i>	On-line (exige apenas uma visita ao campus, durante uma semana, em vista do exame de qualificação e preparação para elaboração de dissertação/tese)
Canyon College	<i>Doctorate of Musical Arts with Major in Music Education</i>	On-line
Duquesne University	<i>Master of Music in Music Education</i>	Combina cursos on-line com <i>workshops</i> presenciais no verão
Eastern College of Music	<i>Master of Church Music</i>	80% dos requisitos podem ser a distância, somados a uma semana de residência no campus
Georgia College & State University	<i>Master of Music Therapy</i>	On-line
Indiana University-Purdue	<i>Master of Science in Music Therapy</i>	On-line
Ohio University	<i>Master of Music in Music Education</i>	A distância, com exceção de visitas realizadas ao campus (exame de admissão, dois cursos intensivos de verão e exame de conclusão de curso)
The University of Hawaii	<i>Master of Arts Degree in Music Education</i>	On-line
University of Newcastle, Australia	<i>Graduate Certificate and Master of Music Technology</i>	On-line
University of Southern Queensland, Australia	<i>Master of Music</i>	On-line (pode ser combinado com aulas no campus, por opção do aluno)

Fonte: Henderson Filho (2007).

Krüger (2010) realizou um levantamento bibliográfico semelhante ao que foi realizado por Henderson Filho (2007), acerca de trabalhos de pós-graduação produzidos no Brasil relacionados à área de Educação Musical a Distância:

Em 2005 pesquisei a base de dados da CAPES, utilizando as seguintes palavras-chave: "educação musical; tecnologias", "tecnologias; música", "informática; musical", "distância; musical". Esta pesquisa foi novamente empreendida em julho de 2008 e novembro de 2009, com o objetivo de atualizá-la e incluir dados referentes aos anos seguintes. Dentre os trabalhos concluídos de 1989 a 2007 sobre tecnologias aplicadas à educação musical, 20 foram defendidos na área de Exatas (Ciência da Computação, Engenharias e correlatas); oito na área de Música, quatro na Educação e três em outras áreas (Comunicação, Comunicação Social, Engenharia Biomédica). [...] Nem sempre as pesquisas eram voltadas às tecnologias; algumas vezes, eram estudados seus efeitos e influências nos processos educacionais ou o próprio material decorrente de sua utilização – as tecnologias era vistas como um "pano de fundo" para estudos mais abrangentes (KRÜGER, 2010, p. 7).

Além dos trabalhos ora citados, outras pesquisas também contribuíram para delinear um panorama da Educação Musical a Distância no Brasil. Braga (2009) e Westermann (2010), por exemplo, investigaram sobre o ensino de violão a distância. Braga (2009) analisou, por meio da criação e oferta de uma oficina de violão a distância – via webconferências e encontros presenciais –, padrões de interação entre os estudantes e o professor ao longo da oficina. Westermann (2010) investigou a autonomia dos alunos de uma disciplina de violão a distância, do curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFRGS.

Por meio das perspectivas de professores universitários, Borne (2011) investigou a compreensão do trabalho e práticas docentes de professores que atuam em cursos de Música na modalidade EaD e, ao mesmo, em cursos presenciais de Música. Assim, o autor buscou apontar conhecimentos específicos para a atuação desses docentes na modalidade EaD.

A seguir, são abordadas as pesquisas de mestrado e doutorado que investigaram a Educação Musical a Distância no âmbito da UAB-UFSCar, ou seja, no mesmo cenário/contexto que ocorreu a presente pesquisa.

O primeiro trabalho, intitulado *Educação Musical a Distância: abordagens e experiências* (GOHN, 2011), consiste em um livro resultante de uma pesquisa de doutorado na Universidade de São Paulo (USP). A tese intitulada *Educação Musical a Distância: propostas para ensino e aprendizagem de Percussão* (GOHN, 2009b) foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da USP e finalizada no ano de 2009.

A pesquisa consistiu na realização de um estudo sobre Educação Musical a Distância, com a apresentação da forma de elaboração de uma disciplina de percussão do

curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar, destacando como ocorreu a aplicação dessa disciplina, que envolveu a organização de conteúdos específicos e a proposição de metodologias de ensino para vencer os obstáculos encontrados. Destaca-se que o foco da pesquisa estava na questão da performance de instrumentos de percussão.

O autor concluiu que o ensino a distância de percussão é possível, sendo uma alternativa viável para a Formação de Professores de música. Ademais, a vivência na disciplina de percussão na modalidade EaD permitiu a aprendizagem e os debates sobre o uso de instrumentos de percussão na Educação Musical, assim os alunos tiveram contato com diferentes estilos de percussão com o compartilhamento de vídeos e conheceram referências na internet para se manterem atualizados (GOHN, 2011).

A segunda pesquisa identificada foi a tese intitulada *Potencialidades e limites de uma disciplina do curso de Educação Musical a Distância na UFSCar* (CARVALHO, 2010), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar e finalizada no ano de 2010. A referida tese partiu de questões e inquietações sobre a natureza das aprendizagens humanas, musicais, tecnológicas numa disciplina prática – Vivência em Educação Musical 2 (VEM 2) – do curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar.

Foram sujeitos da pesquisa a tutora virtual e todos os alunos e alunas, além da professora/pesquisadora, autora da tese. Em relação às aprendizagens específicas sobre música, à Educação Musical e ao uso de tecnologias, foram estudadas as execuções de peças musicais com a flauta doce, percussão corporal e materiais alternativos, com o auxílio de recursos audiovisuais. A autora concluiu que a modalidade EaD, na disciplina VEM 2, apresentou muitos desafios dialógicos, musicais e tecnológicos aos participantes, mas não impediu nenhum aluno de trabalhar na busca de efetivação dos objetivos da disciplina (CARVALHO, 2010).

A seguir, a dissertação de mestrado intitulada *Contribuições do Curso de Educação Musical a Distância da UFSCar nas percepções de licenciandos-já-professores* (SANTOS, 2012) foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar e finalizada no ano de 2012. A pesquisa investigou as contribuições que um curso de formação a distância pode oferecer e que foram identificadas nas percepções de licenciandos já atuantes como professores de música.

Para tanto, após a caracterização dos perfis e da análise de experiências e aprendizagens apresentadas pelos licenciandos-já-professores, o autor verificou que os participantes, mesmo já possuindo grande experiência na docência de música, afirmaram que

o curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar contribuiu em vários aspectos para a Base de Conhecimento deles, além de aprendizagens relacionadas à EaD, recursos tecnológicos digitais, organização pessoal etc. (SANTOS, 2012).

Por fim, há ainda o trabalho de mestrado intitulado *Base de Conhecimento em Educação a Distância: um estudo sobre Educação Musical* (CORRÊA, 2013), também desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar e finalizado no início de 2013. A intenção deste trabalho foi entender quais são os saberes específicos que compõem a Base de Conhecimento Docente, qual o processo de aprendizagem da docência para a Educação Musical na modalidade EaD e compreender qual é a percepção dos sujeitos investigados sobre como acontece o processo de ensino-aprendizagem na modalidade a distância. Destaca-se que foram encontrados alguns pontos de convergência entre o trabalho de Corrêa (2013) e a presente pesquisa, tais como as questões relacionadas ao ensino de conteúdos práticos musicais na modalidade EaD. Porém, salienta-se que o número dos pontos de divergência foi maior. Como exemplos, selecionamos alguns deles:

a) Corrêa (2013) não teve como foco a identificação da Base de Conhecimento Docente para o ensino de um instrumento musical específico na modalidade EaD, como no caso da presente pesquisa, que está relacionada ao ensino de teclado. Seu foco foi mais voltado para disciplinas de caráter prático-musical, tal como a disciplina Estruturação e Percepção Musical;

b) a fundamentação teórica da área de Formação de Professores seguiu caminhos diferentes, pois o presente trabalho tem como principal referência o conceito da Base de Conhecimento Docente de Shulman (1986), que dialoga com o quadro teórico do TPACK (KOEHLER; MISHRA, 2005), enquanto Corrêa (2013) fundamenta-se principalmente em Tardif (2002) e seu conceito acerca dos saberes docentes, apesar de em alguns momentos procurar um diálogo entre esse autor e Shulman (1986);

c) a metodologia utilizada por Corrêa (2013), segundo o autor, teve caráter qualitativo e natureza descritiva. Porém, a utilização de gráficos e escalas, com apresentação de dados numéricos, aponta para uma abordagem quantitativa também, o que caracterizaria sua pesquisa como sendo, de fato, de caráter quali/quantitativo. Já o presente trabalho não abordou tais análises quantitativas, ou seja, na presente pesquisa não nos interessou a recolha de dados numéricos, com a apresentação de escalas e gráficos, mas sim, uma abordagem qualitativa, descritiva e analítica (BOGDAN; BIKLEN, 1994);

d) por fim, o presente trabalho levantou questões acerca do desenvolvimento profissional dos docentes investigados, temática não investigada por Corrêa (2013).

Com base no levantamento bibliográfico ora apresentado, pode-se afirmar que ainda há uma carência de trabalhos que abordem a Formação de Professores para atuar no campo da Educação Musical a Distância. Por essa razão, acreditamos que uma pesquisa que investigue essa questão é de suma importância, visto que, em relação aos cursos de graduação em Educação Musical na modalidade EaD, um dos maiores desafios é o ensino de instrumentos musicais. Dessa forma, concordamos com Gohn (2009a), quando afirma que a Educação Musical a Distância:

é uma realidade ainda em transformação, que depende dos avanços tecnológicos e de investimentos por parte de instituições para a estruturação dos cursos e desenvolvimento de metodologias de ensino. [...] A circulação de dados nas redes eletrônicas aumenta os recursos disponíveis para estudos não formais, mas somente com a exploração formal haverá um avanço significativo para a conquista de novos espaços, fazendo a modalidade a distância progredir como prática consistente e eficaz nos processos de ensino-aprendizagem musical (GOHN, 2009a, p. 287).

Ainda de acordo com Gohn (2011), no contexto da Educação Musical a Distância, sempre há a figura de um aprendiz em contato com materiais elaborados por um professor, mesmo que não exista uma supervisão ou processo de interação. Assim, nesse contexto, é possível identificar três diferentes cenários: *aprendizagens autodirigidas* (proporcionadas pelas alternativas tecnológicas para autoaprendizagens, que são cada vez mais diversas, por meio de variados softwares e recursos educacionais abertos disponíveis atualmente); *aprendizagens híbridas* (ocorrem quando um aluno que faz aulas particulares de algum instrumento musical ou, até mesmo, um curso presencial formal (escolas de música e/ou universidades) busca complementar seus estudos com pesquisas na internet, videoaulas de seu instrumento disponíveis no YouTube, performances de outros músicos em DVD etc.); *aprendizagens reguladas por cursos programados especificamente para acontecerem a distância* (que abrangem conteúdos preparados por professores especialistas e demandam a supervisão e acompanhamento dos estudantes por parte dos tutores virtuais).

Esse último cenário descrito é o caso de que trata a presente pesquisa, que ocorreu no âmbito do curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar, cujo histórico será o foco do próximo item.

2.2 Breve histórico do curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar

O curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar iniciou suas atividades em 2007. A primeira turma dos estudantes, ingressantes nesse ano, foi chamada de Grupo 1, ou simplesmente G1, denominação também utilizada pelos outros cursos superiores a distância da UAB-UFSCar. Inicialmente, foram oferecidas 150 vagas, sendo 50 vagas para cada polo presencial dos estudantes do G1, nas cidades¹⁶ de Jales, Barretos e Osasco, todas situadas no estado de São Paulo.

O objetivo do curso é formar educadores musicais, e o perfil do egresso pode ser composto de cinco categorias: professor de educação musical; professor de ensino fundamental; professor de educação artística; músico; organizador de cursos em EaD. De acordo com o Projeto Pedagógico (PP), este curso:

[...] pretende capacitar profissionais para lidar com atividades de educação musical. [O educador musical] diferencia-se do músico no sentido estrito da palavra, pois utiliza a música como um meio para o desenvolvimento do potencial humano em sua totalidade [...] O profissional a ser formado nesse curso terá competências para ministrar cursos de educação musical presenciais ou a distância, produzir material e metodologias [...] Em suma, este curso pretende formar um profissional que utilize suas competências musicais, didáticas e tecnológicas para desenvolver atividades de educação musical. Deverá ser um profissional reflexivo, com conhecimento do passado, mas ligado ao seu tempo, tanto em termos conceituais como no que tange a habilidades práticas (JOLY; SANTIAGO; GOHN, 2010, p. 36-37).

Ao longo desses anos, o PP do curso sofreu algumas alterações e atualizações, sempre em busca de melhorias, e um conjunto de adequações proporcionou uma reformulação da matriz curricular do curso. Assim, o PP teve sua última atualização em meados de 2010 e já foi aplicado para a turma com ingresso no final desse mesmo ano, o G4.

Desde então, há três grupos cursando a vigente matriz curricular – G4, G5 e G6 –, ou seja, o primeiro PP contou com três grupos de estudantes: G1, G2 e G3, dos quais alguns estudantes já se formaram. Como uma das principais alterações nesta nova grade curricular foi a inserção de um grupo de disciplinas de cunho interpretativo musical¹⁷, foi utilizado com maior foco para o embasamento nesta pesquisa o atual PP do curso (JOLY; SANTIAGO; GOHN, 2010).

¹⁶ Posteriormente foram abertos outros polos presenciais, em outras cidades, como será exposto ainda neste item.

¹⁷ Relacionado à performance de algum instrumento musical ou ao canto/voz. As disciplinas oferecidas são: Canto Popular, Violão, Teclado, Percussão e Flauta Doce.

A atual denominação oficial do curso é Licenciatura em Educação Musical, mas inicialmente, de acordo com o primeiro PP, o nome era mais longo e detalhado: Licenciatura em Educação Musical com Habilitação em Recursos Musicais, Didáticos e Tecnológicos.

Outra mudança no PP está relacionada à carga horária estimada. Atualmente o curso possui 3.150 horas (total de 210 créditos – 172 créditos obrigatórios e 38 créditos optativos), ou seja, houve uma redução da carga horária se comparada à do antigo PP, que era de 3.420 horas. Apesar disso, o período de integralização foi ampliado em um semestre, de 4 anos e meio para os atuais 5 anos.

Dessa forma, houve uma melhor disposição/divisão dos créditos ao longo do curso. Tal flexibilização da carga horária está relacionada à alteração do regime de integralização curricular, agora semestral, diferentemente do que era apresentado no primeiro PP, como sendo modular. Essa alteração está relacionada à busca pela institucionalização da EaD na UFSCar, que conta com uma força-tarefa para adequar os calendários acadêmicos dos cursos de graduação em ambas as modalidades, presencial e EaD.

Essa não é uma tarefa fácil, pois as formas de ingresso nos cursos de graduação da UFSCar são diferenciadas. Os cursos presenciais utilizam o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), com calendário definido pelo MEC, nacionalmente. Já os cursos a distância utilizam um Processo Seletivo aplicado pela Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista (VUNESP), com calendário definido por uma resolução do Conselho de Graduação da UFSCar, e não há uma data fixa.

Mesmo assim, com um regime de integralização curricular agora semestral, há ainda a ideia de módulos, pois há disciplinas de 90h que percorrem todo um semestre, em torno de 4 meses, tais como Estruturação e Percepção Musical 1-4 e Educação Musical – Prática e Ensino 1-6. Porém, há outras disciplinas com carga horária menor, que se iniciam juntamente com o semestre, mas, por possuírem 60h, duram apenas 2 meses e se encerram no meio do semestre letivo. Esta metade do semestre é chamada de 1ª parte do módulo. Em seguida há a oferta de outras disciplinas de 60h, iniciadas no meio do semestre, ou seja, na 2ª parte do módulo, que se encerram juntamente com o final do semestre. Exemplos respectivos destes dois últimos casos são as disciplinas Teclado 1 (1ª parte do módulo) e Teclado 2 (2ª parte do módulo).

O curso de licenciatura em Educação Musical conta atualmente com 11 polos: Araras-SP; Guarulhos-SP; Cubatão-SP; Franca-SP; São Carlos-SP; Jales-SP; Barretos-SP; Osasco-SP; Itapetininga-SP; Itapevi-SP; e Itaqui-RS. O objetivo desses polos presenciais é

apoiar atividades da secretaria e coordenação acadêmica, avaliações presenciais, estudo independente e assíncrono (biblioteca, laboratório de informática, tutores presenciais) e interação (internet, tutores presenciais, estudo colaborativo), socialização (outros alunos), além de algumas atividades presenciais previstas nas disciplinas.

Em relação ao número de vagas, se comparado com o curso presencial de licenciatura em Música da UFSCar, que oferece apenas 24 vagas anualmente no campus São Carlos, o curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar pode oferecer um número extremamente superior de vagas: ao todo foram 590 vagas oferecidas até outubro de 2011. Outras 210 vagas foram oferecidas para a turma de 2012 (G6) e mais 130 vagas estão sendo oferecidas para a turma de 2013 (G7). Destaca-se que a EaD permite não somente que a população das cidades dos polos de apoio presencial frequente uma graduação, mas também as pessoas das cidades adjacentes aos polos. Esse fato contribui para a expansão do ensino superior, considerando que atende a um público que geograficamente está afastado das universidades públicas.

Ainda assim, é importante enfatizar que, do mesmo modo como acontece em outros cursos de graduação da UAB-UFSCar, o curso de licenciatura em Educação Musical segue a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), a regulamentação da oferta de cursos superiores na modalidade a distância por meio do Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005), assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música e Diretrizes Curriculares Nacionais de cursos de licenciatura.

Assim, os estudantes do curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar devem frequentar o polo de apoio presencial – escolhido quando prestou o vestibular – para realizar atividades presenciais desenvolvidas durante a semana (geralmente oferecidas nas noites de quinta-feira) e nos finais de semanas (manhã e tarde de sábado e/ou domingo).

Porém, destaca-se que as atividades/avaliações presenciais não são necessariamente realizadas nesses dias da semana apontados, visto que isso pode ser alterado a cada nova oferta de uma mesma disciplina ou calendário semestral. No entanto, busca-se sempre oferecer duas opções de escolha de dias para os estudantes irem aos polos: ao longo da semana ou aos finais de semana. Essa precaução está relacionada ao fato de que muitos estudantes desse curso já exercem atividades remuneradas, ao longo do dia e/ou noite, seja como professores de música/instrumento musical ou instrumentistas/músicos.

Essas atividades obrigatórias para realização no polo presencial compreendem as atividades avaliativas (provas e similares), individuais ou em grupos. Assim, essas atividades presenciais perfazem um mínimo de 51% da média final do estudante, que é

complementada pelos outros 49% (ou menos), representados pelas atividades realizadas no AVA de cada disciplina, tais como questionários, participações em fóruns de discussão, desenvolvimento de diário de estudos, envio de atividades assíncronas (trabalhos escritos, áudios, vídeos), entre outros.

Em cada disciplina há um grupo selecionado de tutores virtuais que possuem uma formação específica para a temática/área a ser trabalhada. Cada tutor virtual acompanha em média de 25 a 30 estudantes ao longo da disciplina, com a responsabilidade de acompanhar diariamente as atividades dos seus alunos de diversas formas: esclarecimentos de dúvidas, correção de tarefas realizadas com o envio de notas e feedbacks, moderação nos fóruns de discussão, cômputo de frequência virtual em cada unidade da disciplina, entre outras ações.

O curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar possui, em média, dois tutores presenciais para cada polo, cuja função atribuída está mais voltada para questões de gestão organizacional dos encontros presenciais. Estes envolvem atividades práticas não avaliativas, de poucas disciplinas e em ocasiões específicas. Mas a maior preocupação e responsabilidade dos tutores presenciais é dar suporte técnico e gestacional às avaliações presenciais, que ocorrem em todas as disciplinas. Esse trabalho dos tutores presenciais é voltado para a organização dos estudantes para a realização das avaliações, que podem ser individuais ou em grupos; apoio técnico voltado para questões de informática, acesso ao Moodle e outros softwares; responsabilidade técnica para realizar a gravação de vídeos e/ou áudios das performances (instrumentais ou não) dos estudantes, entre outros serviços.

A seguir, será abordada a inclusão de disciplinas de ensino de instrumentos musicais no curso de licenciatura em Educação da UAB-UFSCar.

2.3 Ensino de instrumentos musicais na EaD: um avanço da grade atual

A grade curricular¹⁸ do curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar é composta de grupos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores éticos e estéticos, fundamentais à formação do profissional de acordo a descrição abaixo, com base no PP do curso (JOLY; SANTIAGO; GOHN, 2010):

¹⁸ Vide Anexo B, p. 126.

- *Técnico-conceitual-criativo musical*: este grupo contempla o conhecimento musical propriamente dito, mediante o tratamento de informações relativas aos fundamentos teóricos, conceituais, analíticos e críticos da Música;

- *Interpretativo*: explora o desenvolvimento dos potenciais de expressão musical por meio dos instrumentos musicais e da voz;

- *Educacional*: contempla os conteúdos específicos relativos à Alfabetização Musical, à Musicalização e à Educação Musical, em suas diversas abordagens, bem como os relativos à Pedagogia e Psicologia da Aprendizagem;

- *Cultural e Histórico*: aborda as características da cultura brasileira em si e comparativamente a outras culturas do planeta, do ponto de vista de suas particularidades sociais e históricas, com privilégio, porém, das manifestações expressivo-musicais;

- *Tecnológico e informacional*: este grupo consiste no ferramental conceitual e operacional referente às tecnologias de multimídia, áudio, recursos tecnológicos musicais e de ensino a distância.

Essa organização curricular em grupos de conhecimento¹⁹ contribui para uma articulação entre as disciplinas do curso de uma forma global, seguindo um caminho/trajeto cognitivo que pode ser representado pela Figura 2 a seguir:

¹⁹ Vide Anexo C, p. 130.

Figura 2 – Fluxograma cognitivo das disciplinas



Fonte: Joly, Santiago e Gohn (2010, p. 52).

Um avanço notável da grade atual do curso (JOLY; SANTIAGO; GOHN, 2010) em relação à primeira versão (JOLY; SANTIAGO; GOHN, 2007) está relacionado à criação de disciplinas de cinco instrumentos musicais, já apontados anteriormente neste capítulo, que estão no campo 4 (ênfase musical) na Figura 2: canto popular, flauta doce, percussão, teclado e violão. De acordo com o PP, o fluxograma acima representa a ideia que:

[...] após as disciplinas introdutórias à dinâmica do curso, existe uma série de conhecimentos básicos que serão o fundamento humanístico, sob o qual suas atitudes e valores gerais [encontrarão] respaldo. O campo 2, na figura, indica algumas disciplinas ferramentais das línguas inglesa e portuguesa. É uma espécie [de] suplemento linguístico aos demais campos. Os campos 4, 5 e 6 formam o núcleo dos recursos musicais, didáticos e tecnológicos nos quais os alunos serão formados para poderem realizar suas metas como educador musical. O campo 7 é a súmula de todo o conhecimento desenvolvido ao longo do curso culminando com o trabalho de conclusão de curso (JOLY; SANTIAGO; GOHN, 2010, p. 53).

A primeira grade contava apenas com uma disciplina específica de instrumento musical: percussão. As atividades que envolviam práticas instrumentais e/ou vocais eram realizadas na disciplina Vivências em Educação Musical, que era distribuída em quase todos os módulos do curso (1 a 14).

Porém, a ausência de uma disciplina que envolvesse o estudo do piano e/ou teclado prejudicava muito o desenvolvimento dos estudantes em disciplinas de teoria musical, como Estruturação e Percepção Musical, por exemplo.

Dessa forma, desde 2011, os estudantes devem cursar Teclado 1 e 2 como disciplinas obrigatórias do módulo 2 e podem escolher um instrumento musical para se aprofundar ao longo da graduação, como disciplinas optativas. No entanto, há uma regra para os estudantes realizarem essas escolhas entre as ofertas das disciplinas optativas de instrumentos musicais, detalhada a seguir:

[...] para as disciplinas optativas de instrumento a opção do aluno deve ser pelo bloco como um todo. O aluno é obrigado a finalizar as quatro disciplinas optativas de instrumento em um único instrumento. Por exemplo: Se optar por Voz 1²⁰, terá que, obrigatoriamente optar por Voz 2, 3 e 4. E assim com todos os outros instrumentos. Inclusive o Teclado, no qual se o aluno optar por Teclado 3 terá, obrigatoriamente, que cumprir as disciplinas de Teclado 4, 5 e 6 para se formar (JOLY; SANTIAGO; GOHN, 2010, p. 64).

Pelo fato do curso ser relativamente recente, acreditou-se ser importante o detalhamento aqui exposto para a compreensão do contexto no qual emergiram as questões que envolvem a presente pesquisa, relacionada à investigação das formações e trajetórias, assim como à configuração da Base de Conhecimento dos professores que atuam na disciplina obrigatória Teclado 1, na modalidade EaD.

No próximo item, será apresentada uma caracterização da disciplina Teclado 1: a ementa, os objetivos e conteúdos trabalhados ao longo das ofertas de 2011 e 2012 da disciplina, assim como o material didático e os recursos tecnológicos utilizados.

²⁰ Voz 1 refere-se à disciplina Canto Popular 1.

2.4 Caracterização da disciplina Teclado 1

Neste item apresentam-se a ementa, objetivos e conteúdos trabalhados na disciplina Teclado 1, nas ofertas de 2011 e 2012, assim como o material didático e os recursos tecnológicos utilizados. Por fim, é abordada a dinâmica utilizada na oferta da disciplina.

2.4.1 Ementa, objetivos e conteúdos trabalhados

Como foi destacado no Capítulo 2, apesar de o curso de licenciatura em Educação Musical da UFSCar ter iniciado suas atividades em 2007, a oferta da disciplina Teclado 1 é recente, visto que foi ofertada pela primeira vez em 2011, de acordo com uma readequação da grade curricular do curso.

Dentre as disciplinas de instrumentos musicais criadas recentemente, apenas duas são obrigatórias: Teclado 1 e Teclado 2. Ambas se encontram no mesmo estágio dentro da grade curricular, fazendo parte do Módulo 2: Teclado 1 é ministrada na 1ª parte do módulo e Teclado 2 aparece na sequência, na 2ª parte. Aqui iremos destacar apenas os detalhes da disciplina Teclado 1.

Com carga horária total de 60 horas, equivalente a 4 créditos, a ementa da disciplina Teclado 1 é caracterizada pelo “desenvolvimento dos aspectos de técnica e interpretação musical no Teclado, seus recursos como instrumento solo e acompanhador” (JOLY; SANTIAGO; GOHN, 2010, p. 130). A seguir, ainda com base no PP, são apresentados os objetivos gerais da disciplina e a bibliografia principal utilizada:

[...] a disciplina objetiva para o aluno: possibilitar melhor compreensão e execução melódica da música tonal através da prática de escalas maiores e menores e de melodias simples nas diferentes tonalidades; possibilitar melhor compreensão da harmonia funcional através da prática de construir, encadear e executar no instrumento progressões que explorem as cadências básicas (T D T, T S D T e T S T), com tríades e tétrades nas diferentes tonalidades; explorar os ritmos brasileiros baião e samba; executar peças solo simples. Bibliografia principal: BACH, J. S. *Little note book for Anna Magdalena Bach*. N.Y.: Belwin Mills, 1970 (JOLY; SANTIAGO; GOHN, 2010, p. 130).

A bibliografia para os alunos consistiu no material didático da disciplina, disponibilizado de forma virtual e impressa. Além da bibliografia principal citada

anteriormente, de acordo com o PP do curso, os professores conteudistas indicaram outras referências²¹.

De acordo com o Guia da Disciplina, disponível no ambiente virtual Moodle, a ementa e objetivos indicados anteriormente são oriundos do projeto pedagógico. Porém, durante a concepção da disciplina, os professores conteudistas resolveram por bem refinar essas diretrizes, de forma que os objetivos gerais sofreram pequenas alterações, sendo novamente indicados: possibilitar ao graduando em Educação Musical desenvolver habilidades para tocar acordes, sequências harmônicas, trechos polifônicos e melodias com acompanhamentos; aplicar conhecimentos teórico-musicais, adquiridos previamente, diretamente a um instrumento harmônico; e exercitar conhecimentos de EaD aplicados a instrumentos de teclado.

Outro ponto importante a ser destacado no Guia da Disciplina é sobre a interdisciplinaridade. A disciplina Teclado 1 relaciona-se de forma direta ou indireta com todas as demais disciplinas do curso, pois tocar um instrumento demanda conhecimentos de uma grande quantidade de áreas. Por exemplo: a escolha de repertório pode englobar pesquisas em outros idiomas, envolver a contextualização educacional ou histórica da peça, relacionar-se com aspectos da estruturação e da percepção musical, entre outros.

Acerca dos conteúdos trabalhados na disciplina, primeiramente foram situados os conhecimentos básicos do teclado, como: posição mais adequada para tocar, topografia do instrumento e dedilhado correto. Os estudos partiram das teclas pretas para as brancas, adquirindo progressivamente as habilidades motoras necessárias. Além disso, foram trabalhados elementos de exploração sonora, imitação, improvisação e criação musical.

Os professores destacaram ainda os seguintes temas que foram abordados na disciplina: exploração técnica e musical das notas dó, ré e mi (com a mão direita), sol, fá e mi (com a mão esquerda) e depois do conjunto com ambas as mãos; exploração técnica e musical das quintas justas dó-sol (com a mão direita) e sol-dó (com a mão esquerda); exploração de quintas paralelas sendo executadas com os dedos 1 e 5 da mão direita, e 5 e 1 da mão esquerda; exploração técnica e musical do pentacorde dó-ré-mi-fá-sol em ambas as mãos (incluindo imitação, improvisação e criação musical); exploração técnica e musical da tríade

²¹ DOURADO, H. A. *Dicionário de termos e expressões da música*. 32a ed. São Paulo: 2004; MORHANGE-MOTCHANE, M. *Le petit clavier: initiation au Piano*. Paris: Salabert, 1994; MEC. *Música na escola primária*. Programa de Emergência, Biblioteca da Professora Brasileira, 1962; PAZ, E. *500 Canções Brasileiras*. Rio de Janeiro: Luís Bogo Editor, 1989; ARRUDA, Y. *Cantos Infantis*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1960.

de dó maior; treinamento técnico com tenutos; exercícios de agilidade com o pentacorde estudado.

Por fim, na última semana da disciplina (semana 8), foi indicada uma peça para estudo simples, basicamente a duas vozes. Essa peça foi preparada por meio de exercícios prévios que levaram o aluno a vencer gradativamente os obstáculos vivenciados na música.

2.4.2 Material didático e recursos tecnológicos utilizados

A disciplina Teclado 1, em suas duas ofertas realizadas em 2011 e 2012, utilizou os seguintes materiais didáticos: material impresso (livro da disciplina); AVA Moodle (com textos, ilustrações, áudios, vídeos, animações e hipermídia), CD de áudio e DVD de vídeo; softwares diversos; webconferências; adaptação de material para dispositivos móveis (celular, MP3 e MP4²² player); gravações musicais por meio de videoaulas; partituras de arranjos e composições didáticas. Confira abaixo, na Figura 3, um exemplo de videoaula:

Figura 3 – Videoaula com orientações da professora



Fonte: ambiente virtual da disciplina Teclado 1.

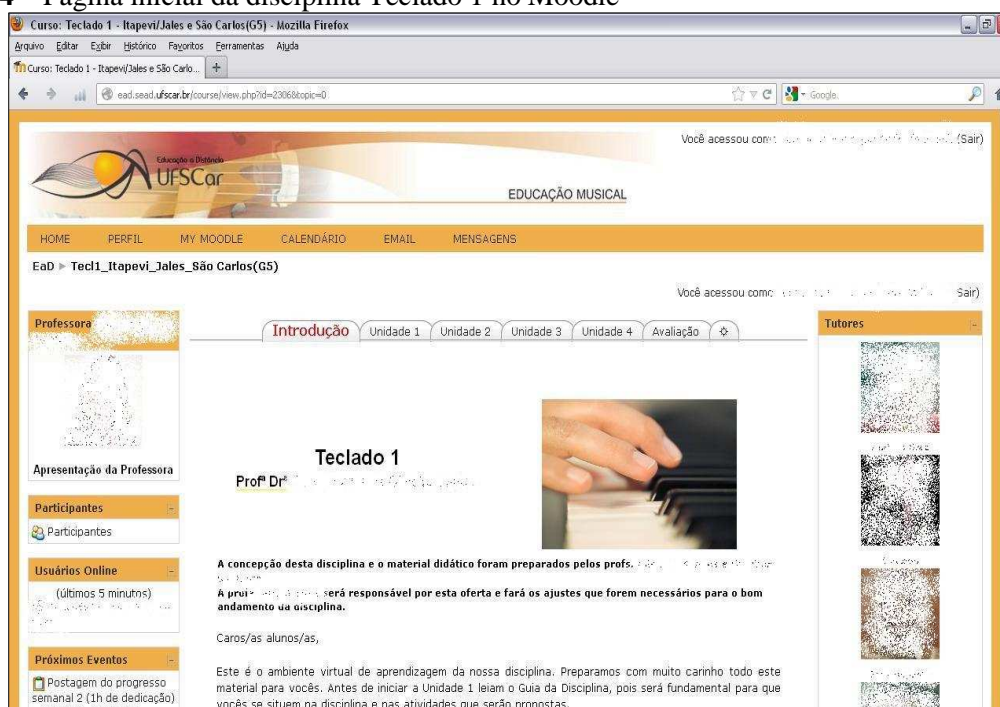
²² MP4 refere-se especificamente a *MPEG-4 Part 14*. Um padrão de container de áudio e vídeo que é parte da especificação MPEG-4. A extensão oficial do nome do arquivo é .mp4, por isso é comum vermos o formato ser chamado assim.

Esta variedade de recursos contextualiza-se com as indicações de Moore e Kearsley (2008), quando afirmam que em um processo de ensino-aprendizado existe a necessidade da utilização de uma variedade de tecnologias, já que nenhuma tecnologia, por si só, pode dar conta da grande gama de requisitos em um curso como um todo e das necessidades de aprendizagem dos vários alunos.

4.3 Dinâmica da disciplina

O estudo foi dividido em semanas, ao longo dos dois meses de oferecimento das duas ofertas (1^a oferta: agosto e setembro de 2011; 2^a oferta: agosto e setembro de 2012), ou seja, ao todo foram oito semanas de estudos divididos em quatro unidades, sendo que cada unidade durou duas semanas. Foi estabelecida uma carga horária de estudo semanal de sete a oito horas, aproximadamente. A seguir apresentamos a Figura 4, que consiste na página inicial da disciplina Teclado 1 (oferta de 2012 para o G5):

Figura 4 – Página inicial da disciplina Teclado 1 no Moodle



Fonte: ambiente virtual da disciplina Teclado 1.

Conforme a figura acima, podemos destacar alguns detalhes do AVA Moodle: a divisão da disciplina em unidades, representadas pelas abas, das quais a figura apresenta a aba *Introdução* aberta, em que encontramos uma breve descrição da disciplina, o Fórum de

Notícias, Contato com o Professor, Fórum Social, Biblioteca Virtual Recurso, Arquivos de áudio e um item muito importante e já citado anteriormente, o Guia da Disciplina.

A oferta de 2011 para o G4 contou com uma equipe formada por dois professores conteudistas e aplicadores e foi acompanhada por uma equipe de oito tutores e tutoras virtuais, sendo dois para cada cidade (polo presencial). Além disso, a disciplina contou com o apoio de um tutor de referência – categoria que existia ainda nesta época, era como um tutor virtual geral que auxiliava na organização e contato com os polos presenciais – e, também, com a assistência dos tutores e tutoras presenciais dos polos presenciais em que a disciplina foi ofertada em 2010: Barretos, Itapetininga, Jales e São Carlos. Nesta oferta, a disciplina Teclado 1 contou com cinco ambientes virtuais distintos: ambiente integrador²³ e um ambiente para cada um dos quatro polos presenciais supracitados.

Por sua vez, a oferta de 2012 foi realizada para o G5 e contou com uma professora aplicadora, uma equipe de dez tutores e tutoras virtuais e, também, com o apoio dos tutores e tutoras presenciais onde a disciplina Teclado 1 foi ofertada em 2011: nos polos de Barretos, Itapetininga, Itapevi, Jales e São Carlos e, também, nos polos da Reoferta²⁴ G4 (Barretos, Itapetininga, Jales e São Carlos). Nesta oferta de 2012, a disciplina Teclado 1 contou com quatro ambientes virtuais distintos: ambiente integrador e mais três salas, sendo uma para os polos de Barretos e Itapetininga, outra para os polos de Itapevi, Jales e São Carlos e, por fim, uma sala para os estudantes em Reoferta – Teclado 1 (G4).

A dinâmica da disciplina demandou o estudo do material impresso e do CD de áudio disponibilizados aos estudantes e aos polos presenciais. Os professores indicaram a utilização deste material para que os alunos pudessem estudar independentemente de estar online no ambiente virtual da disciplina, no qual todo esse conteúdo também estava disponibilizado em forma digital.

Outro ponto a se destacar relaciona-se às lições do Moodle, que continham algumas questões referentes ao estudo que deveriam ser respondidas e ainda uma série de videoaulas que deveriam ser assistidas. Assim, não bastava o aluno estudar por meio do material impresso, ele deveria também utilizar todo o material disponibilizado.

²³ O ambiente integrador reúne todas as disciplinas de um mesmo módulo em oferta.

²⁴ Reoferecimento da disciplina para estudantes que já tiveram a oportunidade de cursá-la, mas que não o fizeram por algum motivo (reprovação por nota e/ou frequência, desistência ao longo da disciplina no ano anterior, evasão etc.).

Por fim, outros detalhes referentes às datas, temas e atividades que foram realizados nas ofertas da disciplina Teclado 1 foram organizados nos chamados Mapas de Atividades²⁵, disponibilizados em cada unidade da disciplina.

A seguir, no próximo capítulo, será apresentado o percurso metodológico do presente trabalho, com a caracterização da pesquisa, suas etapas e os procedimentos adotados para realizar a análise dos dados.

²⁵ Vide Anexo D, p. 131.

CAPÍTULO 3

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo é apresentada a descrição da metodologia utilizada neste trabalho. Para isso, foram necessárias algumas etapas para a tomada, organização e sistematização dos dados, conforme descrição a seguir.

3.1 Caracterização da pesquisa

Duas questões nortearam a presente pesquisa: 1) Como se constitui a Base de Conhecimento Docente dos professores que atuaram nas ofertas de 2011 e 2012 da disciplina Teclado 1 do curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar? 2) Que conhecimentos são específicos à modalidade a distância e como estes contribuíram para o desenvolvimento profissional desses professores?

Dessa forma, o objetivo geral caminhou no sentido de contribuir para os estudos nas áreas de Formação de Professores e Educação Musical a Distância, ao investigar a Formação e a Base de Conhecimento Docente dos professores que atuam em uma disciplina de instrumento musical, teclado, ministrada a distância. Para compor o objetivo geral, foram relacionados quatro objetivos específicos:

1. Descrever as trajetórias de formação e caracterizar o perfil dos docentes participantes da pesquisa;
2. Identificar as concepções e crenças dos professores acerca dos processos de ensino-aprendizagem em EaD e caracterizar a atuação deles nesta modalidade. Caracterizar as novas aprendizagens e os novos conteúdos aprendidos e incorporados à Base de Conhecimento Docente;
3. Levantar possíveis percepções dos docentes em relação à criação da disciplina Teclado 1. Apontar as possíveis adequações pedagógicas/metodológicas para o planejamento e o oferecimento da disciplina Teclado 1 do curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar. Identificar a Base de Conhecimento Docente para o ensino de teclado a distância;

4. Apontar possíveis resultados, reflexos e contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores a partir da experiência como docentes na disciplina Teclado 1 do curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar.

Em relação aos procedimentos metodológicos, este trabalho seguiu uma abordagem qualitativa, descritiva e analítica (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Não foi pretendido realizar levantamentos e análise quantitativos, pois a presente pesquisa envolveu um número pequeno de participantes – apenas três –, o que inviabiliza tal tipo de análise.

Assim, optou-se pela abordagem descritivo-analítica. É descritiva ao analisar os levantamentos documentais acerca do cenário e dos materiais didáticos utilizados pelos professores participantes. É também analítica ao investigar as formações e trajetórias docentes, concepções e crenças sobre EaD, identificar a Base de Conhecimento Docente para o ensino de teclado a distância, apontar possíveis reflexos da aprendizagem com os pares no desenvolvimento profissional docente para atuar na modalidade EaD, entre outros. Além disso, a esfera qualitativa da presente pesquisa está relacionada ao que descrevem Bogdan e Biklen (1994):

[...] as questões desenvolvidas para orientar um estudo qualitativo devem ser de natureza mais aberta e devem revelar maior preocupação pelo processo e significado, e não pelas suas causas e efeitos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 209).

A coleta de dados foi realizada, em grande parte, por meio de entrevistas semiestruturadas. Além das entrevistas, utilizamos a análise de documentos. Os três professores participantes escolhidos foram selecionados no curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar, que foi o ambiente desta pesquisa, visto que foram os docentes que atuaram nas ofertas da disciplina Teclado 1, em 2011 e 2012, que foi o foco da presente pesquisa. As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade de horário e local dos docentes envolvidos, sendo realizadas presencialmente pelo pesquisador. Este trabalho foi autorizado mediante um requerimento de solicitação para a realização de pesquisa em disciplina da UAB-UFSCar²⁶.

Escolhemos utilizar como instrumento de tomada de dados as entrevistas semiestruturadas, pois concordamos com Bogdan e Biklen (1994) quando afirmam que em investigações qualitativas:

²⁶ Por meio de um requerimento de solicitação para realização de pesquisa em disciplina da UAB-UFSCar. Vide Apêndice A, p. 113.

[...] as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas essas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Além disso, pelo fato de conhecermos os participantes dessa pesquisa, as entrevistas se assemelharam, em alguns momentos, a uma conversa informal entre conhecidos, porém, pelo fato de serem semiestruturadas, seguimos um roteiro²⁷ predefinido. A seguir apresentamos as etapas deste estudo.

3.2 Etapas e procedimentos metodológicos da pesquisa

3.2.1 Primeira etapa: seleção dos participantes

Os participantes da pesquisa foram escolhidos seguindo o critério de serem docentes do curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar e, mais especificamente, por terem atuado na disciplina Teclado 1. Diante disso, foram encontrados três professores que ministraram a disciplina Teclado 1, dos quais dois (conteudistas e aplicadores) atuaram em 2011, ao longo da primeira oferta da disciplina, e uma professora que atuou na segunda oferta, em 2012, como aplicadora.

Em relação às medidas éticas de pesquisa, todos os entrevistados aceitaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, um dos itens do Termo de Compromisso para realização de pesquisas junto aos cursos da UAB-UFSCar²⁸, que autoriza a coleta de dados para fins acadêmicos. Ademais, os três professores foram identificados pelas letras A, B e C, com o objetivo de manter o anonimato ao longo da pesquisa, bem como na publicação dos resultados.

²⁷ Vide Apêndice B, p. 114.

²⁸ Vide Apêndice C, p. 116.

3.2.2 Segunda etapa: entrevistas

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. Dessa forma, optou-se por construir um instrumento formado por um grupo de questões semiestruturadas, fundamentado nos objetivos específicos, mas que dava aos sujeitos entrevistados uma oportunidade de mudar ou variar seu conteúdo, visto que:

[...] quando o entrevistador controla o conteúdo de uma forma demasiadamente rígida, quando o sujeito não consegue contar sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 135).

Assim, foi elaborado um roteiro para as entrevistas semiestruturadas que serviu de apoio para a conversa que se desenvolveu de modo informal. As entrevistas foram agendadas por email²⁹, realizadas individual e presencialmente e foram gravadas em áudio.

3.2.3 Terceira etapa: acesso aos documentos oficiais e a coleta dos dados

A leitura e a análise de alguns (1) documentos oficiais, tais como o Projeto Pedagógico (PP) do curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar, enriqueceram nossa investigação e nos auxiliaram ao longo da pesquisa, no delinear do processo vivenciado pelos docentes em suas práticas didáticas. Os outros documentos consultados foram: (2) material didático escrito, que se constitui pelo livro da disciplina Teclado 1; (3) material didático on-line, disponível no AVA da disciplina; (4) Guia da Disciplina³⁰.

Por fim, destacamos que tivemos acesso ao ambiente virtual da disciplina Teclado 1 em dois momentos distintos, nas ofertas de 2011 e 2012, o que permitiu levantar alguns dados referentes ao trabalho do professor, tanto no planejamento quanto na execução da disciplina, contribuindo para uma melhor compreensão do contexto de atuação dos professores entrevistados. Além disso, apesar de não ser o foco principal de nossa investigação, tivemos acesso à dinâmica da disciplina, ao processo de ensino e aprendizagem

²⁹ Vide Apêndice D, p. 123.

³⁰ O Guia da Disciplina é uma forma de explicitar para o estudante as informações constantes do Plano de Ensino da disciplina com o detalhamento dos tópicos/unidades constantes deste e complementado com outras informações que o professor julgar necessárias.

que envolveu a atuação não só dos professores, mas também dos tutores (virtuais e presenciais) e dos estudantes.

3.3 Procedimentos para a análise dos dados

Para analisar as entrevistas, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2009), descrita abaixo:

[Entende-se por análise de conteúdo] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009, p. 44).

A justificativa de a utilização desse referencial se adequar aos objetivos propostos na presente pesquisa está relacionada ao fato de que essa técnica busca analisar o que está explícito no texto, para assim obter indicadores que permitam fazer inferências. Ao utilizarmos a ferramenta das entrevistas semiestruturadas, a análise qualitativa, por meio da técnica da análise de conteúdo, permitiu analisar a presença e/ou ausência de uma ou mais características.

Após as leituras das entrevistas já transcritas, realizamos uma pré-análise, com o intuito de identificar e categorizar trechos, os quais, a partir do próximo capítulo, serão apresentados em forma de tabelas divididas em três colunas. Dessa forma, adaptamos a técnica utilizada por Bardin (2009), que possui quatro colunas, conforme exemplo abaixo, baseado em Pereira et al. (2011):

Quadro 3 – Exemplo de categorização de acordo com a técnica de análise de conteúdo

Tema: Percepção sobre EaD			
Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
1. Percepção sobre EaD	Formas de comunicação em EaD	Linguagem verbal	<i>Oral, verbal, até gestual</i>
	Competências do professor de EaD	Professor em EaD deve ter conhecimentos acadêmicos e das TIC	<i>Conhecimento profundo da matéria (como qualquer professor), domínio das aplicações da informática</i>
2. Valorização da EaD	EaD – vantagens em relação ao ensino presencial	Gestão do tempo Evita deslocamentos	<i>Permitir gerir o tempo de acordo com as tuas necessidades, assim como a carga horária de matéria</i> <i>Evita perder tempo em deslocamentos</i>
	Credibilidade relativamente ao ensino presencial	EaD socialmente considerada inferior ao ensino presencial	<i>Até pode ter a mesma qualidade, mas socialmente não tem o mesmo peso/valor</i>

Fonte: adaptação do quadro apresentado por Pereira et al. (2011).

Em nossa categorização, preferimos utilizar apenas as três primeiras colunas (Categoria, Subcategoria e Unidade de Registro), deixando a quarta coluna (Unidade de Contexto), que contém os trechos originais das entrevistas, para o corpo das análises e discussões, com o objetivo de deixar o texto mais claro e fluido para o leitor.

Na coluna Categoria, apresentamos os quatro grandes temas abordados neste trabalho, relacionados aos quatro objetivos específicos desta pesquisa de mestrado, os quais se converteram nas seguintes categorias: 1. Trajetórias de formação e caracterização do perfil dos professores; 2. Concepções e crenças dos professores acerca da EaD e outros aspectos; 3. Alterações na Base de Conhecimento Docente relacionadas à disciplina Teclado 1; 4. Contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores para atuar na modalidade EaD.

Em seguida, na coluna Subcategoria, apresentamos os focos de cada categoria levantada, para, então, na coluna Unidade de Registro, indicar seus respectivos fragmentos, retirados das entrevistas, com as adaptações necessárias realizadas por nós. Estes trechos indicam possíveis respostas às categorias e subcategorias, respectivamente.

Por fim, a análise dos documentos oficiais a que tivemos acesso permitiu interpretar e demonstrar aspectos relacionados ao planejamento de todo o curso de licenciatura em Educação Musical, que envolvem o seu histórico na UFSCar, o corpo docente e técnico envolvido, o perfil do egresso que se deseja formar etc. Além disso, buscou-se um aprofundamento nos aspectos específicos referentes à disciplina Teclado 1, principalmente

sobre questões relacionadas ao trabalho e à aprendizagem na modalidade EaD dos professores que atuaram no planejamento e na oferta em dois momentos distintos, 2011 e 2012, com o objetivo de levantar questões de aproximação ou distanciamento com o referencial teórico das áreas de Formação de Professores e Educação Musical.

A seguir, no próximo capítulo, será apresentada a análise dos dados a partir dos objetivos específicos deste trabalho à luz dos referenciais teóricos apresentados nos Capítulos 1 e 2.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS

O escopo deste capítulo foi tecer a análise dos dados a partir dos objetivos específicos deste trabalho à luz da teoria apresentada nos Capítulos 1 e 2. Conforme foi explicado no Capítulo 3, as questões formuladas para a realização das entrevistas com os professores participantes desta pesquisa tiveram como embasamento os quatro objetivos específicos deste trabalho.

A partir da constituição desses objetivos específicos, formaram-se as quatro categorias de análise, que se relacionaram a cada grupo de questões do roteiro das entrevistas realizadas, conforme quadro abaixo:

Quadro 4 – Relações entre os objetivos, categorias e questões

Objetivos	Categorias	Questões
1. Descrever as trajetórias de formação e caracterizar o perfil dos docentes participantes da pesquisa;	1	1, 2 e 3
2. Identificar as concepções e crenças dos professores acerca dos processos de ensino-aprendizagem em EaD e caracterizar a atuação deles nesta modalidade. Caracterizar as novas aprendizagens e os novos conteúdos aprendidos e incorporados à Base de Conhecimento Docente;	2	4, 5 e 6
3. Levantar possíveis percepções dos docentes em relação à criação da disciplina Teclado 1. Apontar as possíveis adequações pedagógicas/metodológicas para o planejamento e o oferecimento da disciplina Teclado 1 do curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar. Identificar a Base de Conhecimento Docente para o ensino de teclado a distância;	3	7, 8 e 9
4. Apontar possíveis resultados, reflexos e contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores a partir da experiência como docentes na disciplina Teclado 1 do curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar.	4	10, 11, 12 e 13

Fonte: autoria própria.

Por sua vez, as quatro categorias foram divididas em subcategorias, de acordo com o foco da pesquisa e das temáticas abordadas pelos participantes, encontradas pelo pesquisador, de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 5 – Categorias x Subcategorias

Categorias	Subcategorias
1. Trajetórias de formação e caracterização do perfil dos professores	(1) Formação Acadêmica (2) Formação Musical (3) Formação em EaD
2. Concepções e crenças dos professores acerca da EaD e outros aspectos	(1) Concepções e crenças relacionadas à EaD (2) Base de Conhecimento Docente para o ensino em EaD (3) Aspectos levantados pelos professores sobre a modalidade EaD (4) EaD: reflexos na docência presencial
3. Alterações na Base de Conhecimento Docente relacionadas à disciplina Teclado 1	(1) Percepções dos docentes em relação à criação da disciplina Teclado 1 (2) Planejamento e oferecimento da disciplina Teclado 1 (3) Dificuldades ao longo da oferta da disciplina Teclado 1 (4) Base de Conhecimento Docente para o ensino de teclado a distância
4. Contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores para atuar na modalidade EaD	(1) Contribuições para o desenvolvimento profissional relacionadas à ampliação da Base de Conhecimento Docente para o ensino de teclado a distância (2) Dificuldades pessoais e profissionais na formação docente para a EaD (3) Reflexos da aprendizagem com os pares no desenvolvimento profissional docente para atuar na modalidade EaD

Fonte: autoria própria.

A seguir, apresentam-se, divididas em itens e subitens, cada categoria e suas subcategorias. Apontam-se as vozes dos professores entrevistados, por meio de trechos selecionados das entrevistas, e são promovidos debates e discussões apoiados nos referenciais teóricos expostos anteriormente.

4.1 Trajetórias de formação e caracterização do perfil dos professores

Inicialmente, realizou-se, por meio das três primeiras questões das entrevistas, um levantamento da trajetória de formação de cada professor. Concordamos com Souza (2006) quando fala sobre a importância de se conhecer as trajetórias docentes para ampliar a compreensão de todo o contexto de uma pesquisa:

A abordagem biográfica e a autobiografia das trajetórias de escolarização e formação, tomadas como narrativas de formação inscrevem-se nesta abordagem epistemológica e metodológica, por compreendê-la como processo formativo e autoformativo, através das experiências dos atores em formação. Também porque esta abordagem constitui estratégia adequada e fértil para ampliar a compreensão do mundo escolar e de práticas culturais do cotidiano dos sujeitos em processo de formação (SOUZA, 2006, p. 4).

Dessa forma, para uma maior compreensão e análise dos dados nessa primeira categoria, optou-se pela organização em três subcategorias, (1) Formação Acadêmica, (2) Formação Musical e (3) Formação em EaD.

4.1.1 Formação Acadêmica

Os perfis apontados abaixo, por meio das formações de cada professor participante deste trabalho, remetem às histórias de vida de cada um deles, o que embasou toda a análise de dados posterior, que são basicamente reflexões sobre os percursos de vida desses professores, como afirmam Nóvoa e Finger (1988):

As histórias de vida e o método (auto)biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (NÓVOA; FINGER, 1988, p. 116).

Quadro 6 – Formação Acadêmica

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro
1. Trajetórias de formação e caracterização do perfil dos professores	Formação Acadêmica	Prof. A: bacharelado em Direito, mestrado e doutorado em Engenharia de Produção.
		Profa. B: bacharelado em Música (piano), mestrado em Música (piano) e doutorado em Música.
		Profa. C: bacharelado em Música (piano), bacharelado em Música Sacra, especialização em Didática e Metodologia do Ensino Superior, mestrado em Artes e doutorado em Educação.

Fonte: autoria própria.

A partir do quadro acima, nota-se que as formações acadêmicas dos três participantes são distintas e variadas, exceto pela Profa. B, que possui toda a sua formação voltada para a área de Música. A Profa. C partiu de uma graduação em Música, passando por mestrado em Artes e doutorado em Educação. Por outro lado, o Prof. A é bacharel em Direito, com mestrado e doutorado em Engenharia de Produção, com pesquisas voltadas para a área de Educação Musical. Essa diversidade e não linearidade na formação acadêmica pode indicar uma característica dos professores que atuam nos cursos de Educação Musical.

4.1.2 Formação Musical

Quadro 7 – Formação Musical

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro
1. Trajetórias de formação e caracterização do perfil dos professores	Formação Musical	Prof. A: formação prévia com sua mãe; aulas particulares de alguns instrumentos musicais; aulas particulares de harmonia.
		Profa. B: curso de Teoria Musical; curso técnico/profissionalizante em piano – incompleto.
		Profa. C: curso técnico/profissionalizante em piano.

Fonte: autoria própria.

De acordo com as informações acima, pode-se afirmar que as formações musicais das professoras B e C são semelhantes, ambas realizaram o curso técnico/profissionalizante de piano, da forma tradicional, em conservatórios de música. Entretanto, a formação musical do Prof. A é mais variada, tendo sua iniciação musical com sua mãe, que era regente de coro, e depois fez vários cursos particulares de instrumentos distintos, além de cursos de teoria musical. O Profa. A afirmou que teve uma formação musical mais autodidata, exceto pelos cursos que realizou, destacando que possui uma aprendizagem autônoma, aprendendo com os livros.

Foi possível constatar que as formações musicais das professoras B e C, voltadas para um instrumento específico (no caso, o piano) e realizadas em espaços tais como conservatórios e escolas técnicas de música, contribuíram para suas escolhas relacionadas à formação acadêmica (ambas possuem bacharelado em Música, instrumento piano), como foi apontado no item 4.1.1 Formação Acadêmica.

Por outro lado, a não linearidade e, ao mesmo tempo, amplitude da formação musical do Prof. A estão relacionadas à sua formação acadêmica (bacharelado em Direito), que não contempla um curso de bacharelado em Música, por exemplo. No entanto, em sua pós-graduação, o Prof. A buscou estudar questões relacionadas à Música e à Educação Musical, mesmo não sendo em um programa de pós-graduação dessas áreas (realizou seu mestrado e doutorado em Engenharia de Produção), ou mesmo de Educação.

4.1.3 Formação em EaD

Quadro 8 – Formação em EaD

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro
1. Trajetórias de formação e caracterização do perfil dos professores	Formação em EaD	Prof. A: curso de formação em docência para EaD; cursou (2012/2013) especialização em Design Instrucional para EaD Virtual.
		Profa. B: curso de formação em docência para EaD.
		Profa. C: curso de formação em docência para EaD.

Fonte: autoria própria.

Em relação à formação em EaD dos participantes em questão, apontadas acima, todos realizaram cursos de formação para docência em EaD oferecidos pelas IES comprometidas com o Programa UAB. Além disso, destaca-se que o Prof. A continua se especializando em Design Instrucional para EaD Virtual. Vale destacar que o papel de designer instrucional na UFSCar tem sido desenvolvido por especialistas nessa área, porém, o perfil do Prof. A aposta na aprendizagem autônoma e busca seu desenvolvimento pessoal e profissional de diversas formas, entre elas buscando compreender e dominar melhor os recursos tecnológicos disponíveis.

4.2 Concepções e crenças dos professores acerca da EaD e outros aspectos

Marcelo García (2007) afirma que as pessoas orientam sua conduta a partir do conhecimento e das crenças que possuem. Esse conhecimento e crenças começam a ser construídos antes e até durante a formação do professor, afetando a maneira de ensinar e as expectativas dos alunos.

Essa é a temática desta segunda categoria, que foi dividida em quatro subcategorias: (1) Concepções e crenças relacionadas à EaD; (2) Base de Conhecimento Docente para o ensino em EaD; (3) Aspectos levantados pelos professores sobre a modalidade EaD; (4) EaD: reflexos na docência presencial.

4.2.1 Concepções e crenças relacionadas à EaD

As concepções descritas abaixo sobre crenças relacionadas à EaD podem nos ajudar a identificar quais os processos de ensino e aprendizagem necessários, ou ainda quais as dificuldades que os docentes enfrentam ou enfrentaram para atuarem na modalidade.

Quadro 9 – Concepções e crenças relacionadas à EaD

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro
2. Concepções e crenças dos professores acerca da EaD e outros aspectos	Concepções e crenças relacionadas à EaD	Prof. A: motivação do professor, dos tutores e dos alunos; utilização de múltiplas abordagens; clareza nos enunciados e textos.
		Profa. B: realizações de atividades presenciais nos cursos de graduação na modalidade EaD são fundamentais; importância das ferramentas de interação virtual da EaD e suas contribuições para a educação presencial.
		Profa. C: importância de o professor na modalidade EaD conhecer as TDCI; saber trabalhar em equipe, sem deixar de lado sua autonomia como docente; cuidado para não reproduzir na modalidade EaD exatamente o que se realiza na modalidade presencial; importância do planejamento prévio; necessidade de uma formação específica em docência na EaD.

Fonte: autoria própria.

De acordo com o quadro acima, o Prof. A identificou três pontos importantes para se ter um bom trabalho docente na modalidade EaD: motivação do professor, dos tutores e dos alunos; utilização de múltiplas abordagens; clareza nos enunciados e textos da disciplina/curso. Essa visão da importância relacionada à motivação docente, como apontada pelo Prof. A, é descrita por Bolzan (1998):

A motivação começou a ser vista como um centro de interesse do ato pedagógico desde que as novas concepções de educação desmistificaram a ideia de que a aprendizagem não é resultado de simples memorização e repetição (BOLZAN, 1998, p. 19).

Na EaD, pelo fato de estudantes, tutores e professores estarem distantes geograficamente entre si, é fundamental que se criem fontes de incentivo e motivação. As mídias devem ser trabalhadas nesse sentido, para permitir a troca de informações e as interações necessárias nessa modalidade educacional. Como afirma Souza (2003b):

Através das interações possíveis, com um processo de colaboração entre as pessoas a motivação individual e em grupo crescem. A situação contrária também pode acontecer. Os desafios costumam ser positivos, se os indivíduos ou a comunidade optarem por enfrentá-los. Mas, isso depende da "personalidade" da comunidade ou do indivíduo, assim como o nível de dificuldade do desafio, que por vezes, pode estar além de suas capacidades (SOUZA, 2003b, p. 3).

Já a Profa. B acredita no modelo EaD, mas destaca a importância de ter atividades presenciais nos cursos de graduação na modalidade EaD, para não perder o sentido

do fator humano nos processos de ensino e aprendizagem e, também, para evitar fraudes. Destaca-se a importância das ferramentas de interação virtual da EaD e suas contribuições inclusive para a educação presencial.

Por sua vez, a Profa. C destacou a importância de o professor, na modalidade EaD, conhecer as TDCI e, também, saber trabalhar em equipe, ao citar o conceito de equipe multidisciplinar, formada pelo professor, tutores virtuais e presenciais, designer instrucional, técnicos de informática etc., sem deixar de lado sua autonomia como docente. Além disso, afirmou que o professor não deve reproduzir na modalidade EaD exatamente o que ele realiza na modalidade presencial, ressaltando a importância do planejamento prévio e também a necessidade de uma formação específica em docência na EaD.

De forma geral, os participantes permaneceram motivados no trabalho na modalidade a distância, acreditando ser possível realizar boas interações, considerando essencial para o docente o conhecimento das TDIC e a apropriação de novas formas de trabalho, o que mostra uma crença na modalidade e desejo de se aperfeiçoar.

Sobre a necessidade de se utilizar múltiplas abordagens, de acordo com a fala do Prof. A, entendemos que se deve considerar que em um processo de ensino-aprendizagem existe a necessidade da utilização de uma variedade de tecnologias, de acordo com a demanda de requisitos em um curso como um todo e das diferentes necessidades e formas de aprendizagem de cada estudante (MOORE; KEARSLEY, 2008).

Essa concepção também está relacionada à Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995), baseada nos estilos cognitivos diferenciados apresentados por cada pessoa. Segundo o autor, todo ser humano é capaz de chegar ao conhecimento, porém por meios distintos. Algumas pessoas têm mais facilidade de aprender por meio da fala, outras pelos cálculos, ou por meio da música ou do movimento, entre outros.

A Profa. B, ao destacar a importância de ter atividades presenciais ao longo dos cursos de graduação na modalidade EaD, corrobora com o modelo de EaD adotado pelo Sistema UAB, no que se refere aos polos presenciais, os quais funcionam como ambientes acadêmicos presenciais descentralizados para o atendimento de estudantes, onde realizam atividades presenciais e avaliações das disciplinas. Por fim, todos destacaram o trabalho em equipe como um fator marcante na EaD, mas alertam que o professor deve procurar preservar sua autonomia docente.

4.2.2 Base de Conhecimento Docente para o ensino em EaD

Acerca da Base de Conhecimento Docente para o ensino em EaD, os três participantes destacaram a importância do conhecimento específico de conteúdo somado ao conhecimento das TDIC e ao conhecimento pedagógico que asseguram uma Base de Conhecimento necessária à docência virtual. Esses dados corroboram com Koehler e Mishra (2005) na definição TPACK como sendo a conexão e as interações entre esses três tipos de conhecimento.

Quadro 10 – Base de Conhecimento Docente para o ensino em EaD

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro
2. Concepções e crenças dos professores acerca da EaD e outros aspectos	Base de Conhecimento Docente para o ensino em EaD	Prof. A: importância do conhecimento de conteúdo (EaD x presencial); o conhecimento pedagógico de conteúdo se constitui na prática com a EaD e a vivência do professor no presencial.
		Profa. B: o professor precisa dominar o conteúdo específico e estar antenado com as novidades tecnológicas e digitais.
		Profa. C: formação do professor, com o domínio do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e do conteúdo, conhecimento sobre os estudantes, conhecimento do currículo.

Fonte: autoria própria.

A partir dos dados acima, o Prof. A destacou que o conhecimento do conteúdo em si é o mais importante, ainda mais na EaD se comparado com a educação presencial, pois um erro de um conceito, por exemplo, na EaD, fica documentado (livro e/ou ambiente virtual) e, assim, esse erro pode se reproduzir mais. Afirma que o conhecimento pedagógico do conteúdo se constitui na prática com a EaD e a vivência do professor no presencial. Assim, a experiência presencial do professor pode ser transferida para EaD, mas ele precisa ter muita experiência na EaD mesmo para poder imaginar as situações.

Segundo a Prof. B, acima de tudo, o professor precisa conhecer o conteúdo que ministra, mas também se apropriar dos recursos tecnológicos e novas ferramentas/linguagens virtuais. Enfim, o professor precisa dominar o conteúdo específico e estar sempre atualizado em relação às novidades tecnológicas e digitais.

De acordo com a Profa. C, o conceito da Base de Conhecimento para o ensino, sugerido por Shulman, pode ser pensado tanto para a educação presencial quanto para a EaD. Dessa forma destacou que o professor necessita ter o domínio do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e do conteúdo, conhecimento sobre os estudantes, conhecimento do currículo, e essa visão da Profa. C está em consonância com a teoria de

Shulman. Mas acrescentou que na EaD é importante o professor conhecer os valores históricos no momento da sua atuação, para não pensar que está inovando pedagogicamente, quando, às vezes, pode estar realizando algo já não inovador para aquele momento.

Destaca-se a fala da Profa. B ao afirmar que o docente na modalidade EaD deve "*se apropriar dos recursos tecnológicos e novas ferramentas/linguagens virtuais*". Aqui, ela enfatiza a necessidade de o professor conhecer e saber trabalhar com as especificidades da EaD, que envolvem a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, como o Moodle, a utilização de alguns softwares, tais como *Audacity* e *MuseScore*, a maior demanda pelo trabalho em equipe, entre outras.

O Prof. A destacou que, ao refletir sobre o conteúdo específico ensinado e sobre a aprendizagem dos alunos ao final da disciplina, é necessário repensar novas formas de ensinar aquilo em que os alunos apresentaram maior dificuldade ao longo de uma disciplina. Neste sentido, o Prof. A acredita que a tecnologia pode alterar o modo como ensinamos e o que ensinamos:

[...] então aí, entra a segunda parte, que é a experiência, como eu vou saber que o aluno não entendeu aquilo? Só com a experiência. Então acho na questão do curso a distância tem uma grande vantagem que você pode ter notado, você pode chegar ao final da disciplina: “vamos ver o que os alunos não entenderam ou eles entenderam mal, aí no próximo material eu corrijo isso”. É claro que o professor tem que fazer isso, se ele não fizer isso, ele vai de novo repetir os mesmo problemas, as mesmas coisas (Prof. A).

4.2.3 Aspectos levantados pelos professores sobre a modalidade EaD

Essa subcategoria vem complementar a primeira subcategoria, intitulada “Concepções e crenças sobre EaD”, pois a partir das crenças encontradas nas vozes dos professores podemos aprofundar a compreensão sobre a modalidade EaD.

Quadro 11 – Aspectos levantados pelos professores sobre a modalidade EaD

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro
2. Concepções e crenças dos professores acerca da EaD e outros aspectos	Aspectos levantados pelos professores sobre a modalidade EaD	Prof. A: dificuldades de relacionamento com alguns alunos; atenção em relação às configurações do AVA de uma disciplina/curso; possibilidades de experimentações ousadas na prática docente em EaD.
		Profa. B: dificuldades em relação ao uso da informática e questões tecnológicas digitais em geral; necessidade de o professor ser o mais organizado possível quando atua na EaD e buscar sempre estar atualizado em relação ao uso das TDIC em educação.
		Profa. C: apontou dificuldades, mas encaradas mais como um grande desafio, em relação ao domínio das TDIC e, também, a ter uma maior desenvoltura com a internet; busca constante pela inovação pedagógica, de como modificar suas práticas, buscando leituras e conversas/discussões/reflexões com seus pares para ter um refinamento dos materiais didáticos, e sua organização no AVA.

Fonte: autoria própria.

Com base no quadro anterior, o Prof. A citou como um aspecto relevante algumas dificuldades no seu relacionamento com alguns alunos; outra dificuldade seria relacionada a uma questão tecnológica digital e ao mesmo tempo organizacional, referente à configuração de atividades no ambiente virtual da disciplina. Ou seja, o professor deve ter muito cuidado com essas configurações, pois qualquer erro/problema poderá causar uma série de reclamações de alunos as quais poderão desmotivar o docente. Sobre os aspectos positivos, afirma que o professor na modalidade EaD pode experimentar cada vez mais, aprimorando o seu material e sua didática de forma mais objetiva.

Para a Profa. B, as maiores dificuldades foram em relação ao uso da informática e questões tecnológicas digitais em geral. Sobre os aspectos positivos, cita: a necessidade de o professor que atua na modalidade EaD ser o mais organizado possível, visto que precisa preparar/planejar os materiais didáticos e as dinâmicas das disciplinas com antecedência; a busca por atualizações sobre recursos tecnológicos digitais por parte do professor.

Já a Profa. C afirmou que suas maiores dificuldades, embora encaradas mais como um grande desafio, estavam relacionadas ao domínio das TDIC e, também, a necessidade de ter uma maior desenvoltura com a internet. Outro desafio é a busca pela inovação pedagógica, de como modificar suas práticas, buscando leituras e conversas/discussões/reflexões com seus pares para ter um refinamento dos materiais didáticos. Relacionou isso com a importância da organização desse material no ambiente

virtual, contando com a ajuda e colaboração de seus tutores virtuais, principalmente sobre a questão da clareza dos enunciados das atividades.

Alguns aspectos destacados remetem à possibilidade criativa do docente que se aventura a se abrir às tecnologias e a buscar adequá-las a sua intenção pedagógica e prática cotidiana. A busca por atualizações é uma constante nesse sentido, como afirmaram as duas professoras em seus depoimentos. Além disso, foi destacada a importância do planejamento prévio mais detalhado na EaD, seja em relação ao material didático selecionado ou em relação às atividades que se configuram como momentos de ensino e aprendizagem no ambiente virtual.

4.2.4 EaD: reflexos na docência presencial

Todos os professores afirmaram que o trabalho docente na modalidade EaD produziu reflexos nas suas atuações na educação presencial.

Quadro 12 – EaD: reflexos na docência presencial

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro
2. Concepções e crenças dos professores acerca da EaD e outros aspectos	EaD: reflexos na docência presencial	Prof. A: teve reflexos, mas não muitos, pelo fato de não existir a categoria dos tutores virtuais para auxiliar no trabalho docente presencial. Afirmou que seria positivo a aplicação de alguns conteúdos elaborados na modalidade EaD. Outro reflexo foi uma maior facilidade na organização docente, para elaboração de planos de aula e do planejamento de disciplinas presenciais.
		Prof. B: destaca que aumentou sua comunicação virtual com seus alunos da modalidade presencial. Porém, destacou que precisou tomar certos cuidados com sua exposição virtual, em redes sociais, por exemplo. Apontou que a utilização das regras da Netiqueta na EaD produziu reflexos para suas interações com alunos presenciais.
		Prof. C: reflexos na utilização de recursos audiovisuais na sala de aula presencial. Procura utilizar mais frequentemente o AVA Moodle como apoio ao seu trabalho presencial.

Fonte: autoria própria.

Os reflexos podem ser vistos tanto pelo maior uso de recursos tecnológicos digitais em sala de aula quanto pela maior facilidade na organização docente, para elaboração de planos de aula e planejamento das disciplinas presenciais.

O Prof. A afirmou que houve, sim, reflexos, mas não muitos, pelo fato de não existir a categoria dos tutores virtuais para auxiliar no trabalho docente. Mas afirma que seria positivo a aplicação de alguns conteúdos elaborados na modalidade EaD nas suas atividades

como professor da modalidade presencial, pois em alguns casos poderia ter um engajamento maior dos alunos que frequentam as aulas de forma passiva. Outro reflexo foi uma maior facilidade na organização docente, para elaboração de planos de aula e do planejamento de disciplinas presenciais.

A Profa. B destacou que, desde então, procura sempre estar on-line, para se comunicar virtualmente com seus alunos do curso presencial. Porém, destacou que precisa tomar certos cuidados com sua exposição virtual, em redes sociais, por exemplo. Destacou que a utilização das regras da Netiqueta na EaD produziu reflexos para suas interações com alunos presenciais.

A Profa. C destacou que um dos principais reflexos do seu trabalho na modalidade EaD para sua prática docente presencial foi na utilização de recursos audiovisuais na sala de aula presencial. Além disso, agora utiliza o ambiente virtual Moodle como apoio ao seu trabalho presencial, com a postagem de textos, cronogramas e atividades que deverão ser realizadas presencialmente, mas enviadas por meio do Moodle.

Ressaltamos que a Profa. B afirmou que um reflexo da sua atuação em EaD na docência presencial é ficar on-line praticamente 24h por dia, ou seja, de forma mais acessível aos seus estudantes, por meio de várias ferramentas, tais como e-mail, redes sociais e softwares de comunicação síncrona.

Por fim, realçamos a fala do Prof. A ao afirmar que seria proveitoso a aplicação de alguns conteúdos elaborados na modalidade EaD em sala de aula presencial, o que poderia refletir em um engajamento maior dos alunos que frequentam atualmente as aulas de forma passiva e, sobretudo, auxiliar no ensino de conteúdos específicos de maior dificuldade de compreensão por parte dos alunos.

Isso corrobora com a visão dos autores Mishra e Kohler (2005) ao enfatizarem a intersecção dos conhecimentos pedagógicos, específicos e tecnológicos para o ensino, por meio da estrutura do TPACK. No entanto, o inverso nem sempre é observado, como alega o Prof. A, a respeito da insuficiência da experiência docente no presencial como repertório completo para atuação na EaD: *“Então eu acho que esse saber, essa experiência para EaD pedagógica, da área, ela tem que ser muito própria da área também, e que a experiência presencial é muito insuficiente pra isso”* (Prof. A).

4.3 Alterações na Base de Conhecimento Docente relacionadas à disciplina Teclado 1

Sempre que o professor precisa ensinar determinado conteúdo, ele mobiliza os princípios e técnicas necessários a tal ensino, buscando diferentes maneiras para representar o conteúdo e torná-lo acessível para os alunos, por exemplo, variando as formas de atividades para atingir os vários estilos e contextos de aprendizagem.

Dessa forma, a Base de Conhecimento Docente é constantemente acionada, modificada e ampliada. Nesse contexto, para levantar as possíveis alterações na Base de Conhecimento dos professores entrevistados, a presente categoria foi dividida nos seguintes itens: (1) Percepções dos docentes em relação à criação da disciplina Teclado 1; (2) Planejamento e oferecimento da disciplina Teclado 1; (3) Dificuldades ao longo da oferta da disciplina Teclado 1; (4) Base de Conhecimento Docente para o ensino de teclado a distância.

4.3.1 Percepções dos docentes sobre a criação da disciplina Teclado 1

Quadro 13 – Percepções dos docentes em relação à criação da disciplina Teclado 1

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro
3. Alterações na Base de Conhecimento Docente para o ensino de teclado a distância	Percepções dos docentes em relação à criação da disciplina Teclado 1	Prof. A: considerou que a reformulação da grade foi uma melhoria do projeto, com uma nova matriz curricular e algumas disciplinas fundidas. Apontou detalhes mais aprofundados em relação às outras participantes entrevistadas, pois, além de ser um dos responsáveis pela elaboração do PP, também coordenou o curso.
		Prof. B: afirmou que começou a refletir sobre o ensino de teclado a distância a partir daquele momento em que foi convidada pelo Prof. A para elaborar e ministrar a disciplina Teclado 1. Isso a fez lembrar de uma situação prática que teve no seu mestrado nos EUA, sobre questões pedagógicas do ensino pianístico e ensino coletivo de piano utilizando tecnologias digitais.
		Prof. C: afirmou que o momento da criação da disciplina Teclado 1, assim como disciplinas de outros instrumentos, era oportuno, visto que já era notado um amadurecimento maior dos professores, inclusive com a chegada de novos docentes com conhecimentos específicos da área de Educação Musical a Distância. Acrescenta que a criação dessas novas disciplinas de instrumentos musicais foi muito importante, realmente um ganho para todo o curso.

Fonte: autoria própria.

Dentre os três docentes entrevistados, percebemos que o Prof. A foi o que esteve mais próximo das discussões e reflexos que embasaram a reformulação da grade curricular do curso de licenciatura em Educação Musical, para as turmas ingressantes a partir de 2010, possivelmente pelo fato de ser um dos responsáveis pela concepção inicial do

primeiro projeto (2007) e, também, de sua reformulação. Além disso, o Prof. A foi o coordenador do curso ao longo dos cinco primeiros anos (de 2007 a 2011).

Dessa forma, suas percepções acerca da criação da disciplina Teclado 1 e de outras disciplinas partem de uma visão mais geral, de todo o curso em si, quando considera que a reformulação da grade foi “uma melhoria do projeto, com uma nova matriz curricular e algumas disciplinas fundidas”. Ele destaca, por exemplo, que o novo projeto possui quase a metade do número de disciplinas em relação ao projeto inicial. Isso sem contar as disciplinas optativas, que reúnem, dentre outras, as disciplinas novas de instrumentos musicais.

Ao questionarmos sobre essa iniciativa da criação de outras disciplinas de instrumentos musicais, além da disciplina Percussão 1, que era a única existente no projeto anterior, o Prof. A afirmou que:

[Essa iniciativa] partiu mais dos professores, não teve um movimento dos alunos: “oh, nós queremos instrumentos”. Não teve muito esse movimento, certo? Porque eles tinham instrumento, na verdade, eles tinham flauta doce, percussão, que era trabalhado nas disciplinas de Vivências em Educação Musical [...] aí chegaram os professores novos, mais professores e também com conhecimentos específicos na área, eu acredito que eles acharam que era mais prudente ter mais controlado essa aprendizagem, desses cinco instrumentos (Prof. A).

Assim como afirmou o Prof. A sobre a chegada de novos professores, com conhecimentos específicos em EaD, observamos que a percepção da Profa. C também confirma essa visão:

[...] foi um momento que a gente já tinha um amadurecimento pra poder ampliar. Já tínhamos mais professores, né? Já tinha os professores que passaram no concurso realmente para o ensino a distância, então eles já vinham também com essa formação um pouco mais direcionada (Profa. C).

A Prof. C acrescenta que a criação dessas novas disciplinas de instrumentos musicais foi muito importante, realmente um ganho para o curso. Mesmo não tendo acompanhado de perto a reformulação da grade curricular, por morar distante da UFSCar e pelo fato de estar envolvida em outras universidades, a Profa. B lembra que, ao ser convidada pelo Prof. A para elaborar e ministrar a disciplina Teclado 1, começou a refletir:

[...] sobre o ensino de instrumento através do ensino a distância a partir desse momento. Eu ainda não tinha pensando sobre isso. Eu já tinha visto algumas videoaulas do material de flauta doce, que outras professoras tinham preparado, sabia que tinha as disciplinas de Vivências Musicais [...] se cria toda uma discussão, de como se ensinar instrumento, que é um conhecimento transmitido de pessoa para pessoa, do professor para o aluno, uma base individual, há milênios, desde que o mundo é mundo passa de professor para aluno (Profa. B).

Ao longo dessas reflexões, a Profa. B lembrou de uma experiência marcante que vivenciou nos Estados Unidos no início da década de 1990. Na época cursava o mestrado e frequentou um curso de verão sobre questões pedagógicas do ensino pianístico, no qual teve seu primeiro contato com o ensino coletivo de piano, o que provocou diferentes reflexões:

Eu fiz observação de duas aulas no laboratório de ensino de instrumentos coletivos, que tinha lá, eram dez teclados, conectados por uma mesa, um mixer, a professora tinha um headphone e ela ouvia um, ouvia outro, então, aquilo para mim foi fantástico! Em 1990 eu vi isso, só que depois eu vim para o Brasil e eu nunca mais tinha tido contato com essa questão do ensino coletivo de um instrumento, utilizando recursos tecnológicos (Profa. B).

A partir dessa experiência, a Profa. B acrescenta que acredita no ensino coletivo de instrumentos e relaciona isso à EaD. Ao pensar nos encontros presenciais, ela enfatiza que:

Não dá para fazer isso com qualidade se não houver os encontros presenciais. O tutor presencial precisa ser o grande parceiro do docente, tem que estar realmente cobrando do aluno, vendo aprendizado ali ao longo do tempo desse aluno (Profa. B).

No entanto, essa visão apresentada pela Profa. B, sobre o trabalho e função do tutor presencial, se mostra equivocada, frente ao modelo proposto e adotado pela SEaD-UFSCar. Neste modelo, como já foi citado, quem realmente acompanha a aprendizagem do aluno é o tutor virtual, por meio dos vídeos das atividades enviados pelos alunos no ambiente virtual da disciplina. Além disso, a disciplina Teclado 1, assim como as outras disciplinas de instrumentos musicais, não possuem encontros presenciais para a realização de atividades coletivas, visto que são de curta duração, no total de dois meses. Há apenas um encontro presencial, ao final da disciplina, para a realização da avaliação final, que é individual e acompanhada pelos tutores presenciais.

Apesar disso, a Profa. B acredita que as possibilidades de os alunos filmarem suas próprias performances nos instrumentos e, depois, enviarem os vídeos para avaliação proporcionaram uma interação além do que era conhecido até então, no que diz respeito à relação professor-aluno. Assim, ela afirma que isso acrescenta muito para o ensino de música a distância, pois é fundamental acompanharmos as performances dos alunos ao longo de uma disciplina de instrumento musical.

Por fim, o Prof. A aponta que, apesar das vantagens apresentadas nesta nova grade curricular, há uma desvantagem para os alunos, pois caso eles desejem estudar dois ou mais instrumentos musicais, além das disciplinas de teclado, isso não é possível. Apenas as disciplinas Teclado 1 e 2 são obrigatórias (Teclado 3 a 6 são optativas). As disciplinas dos outros quatro instrumentos (violão, percussão, flauta doce e técnica vocal) são optativas, com quatro níveis cada uma (Exemplo: Violão 1 a 4). E dentre esses quatro instrumentos, o aluno só pode escolher um para fazer a sequência 1 a 4, como disciplinas optativas. Como sintetiza o Prof. A:

Se um aluno quiser aprender violão e flauta doce, ele não vai poder. Que eu saiba, tem um movimento dos alunos pedindo isso, eles querem fazer outras disciplinas [...] vai ter que ser visto isso pela coordenação [do curso] (Prof. A).

A desvantagem apontada pelo Prof. A é relevante. Consideramos que o ideal seria o estudante ter a oportunidade de realizar a disciplina básica (Violão 1, Percussão 1 etc.) de todos os cinco instrumentos, assim como ocorre no curso de licenciatura em Música na modalidade presencial da UFSCar. Depois, ele poderia escolher as disciplinas subsequentes, como optativas, dos instrumentos que tivesse mais familiaridade. Porém, a logística dos oferecimentos das disciplinas de instrumento musical a distância é complexa, como ponderou o Prof. A:

Tem uma dificuldade também nessas disciplinas de instrumento que são algumas dificuldades administrativas, né? Porque acaba que você dissipa os alunos em várias [disciplinas] de instrumento e acaba ficando turmas de poucos alunos. E, às vezes, pode ter dificuldade com os tutores [virtuais], vamos dizer, demanda mais tutores [virtuais]. Então tem uma questão administrativa também que tem que ser considerada (Prof. A).

Essas reflexões apresentadas pelos professores que participaram da elaboração e aplicação da disciplina demonstram uma visão de ensino e aprendizagem diferenciada para

os instrumentos musicais que necessitam ser oferecidos na modalidade a distância, como é o caso da disciplina Teclado 1. Essas novas abordagens de ensino demonstram que os professores revisitam sua Base de Conhecimento frente aos novos desafios e buscam apoio e articulação com as tecnologias disponíveis para melhorar seu ensino.

4.3.2 Planejamento e oferecimento da disciplina Teclado 1

O planejamento inicial da disciplina Teclado 1 foi realizado em parceria pelos professores A e B. Por nunca ter lecionado uma disciplina de teclado na modalidade presencial, o Prof. A contou com a colaboração dos conhecimentos pianísticos e experiência docente da Profa. B, como professora de disciplinas de teclado em cursos de graduação em Música e, também, como professora de piano há muitos anos.

Quadro 14 – Planejamento e oferecimento da disciplina Teclado 1

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro
3. Alterações na Base de Conhecimento Docente para o ensino de teclado a distância	Planejamento e oferecimento da disciplina Teclado 1	Prof. A: explicou que o processo de construção da disciplina Teclado 1 envolveu a troca de informações entre ele e a Profa. B, que procuraram seguir a mesma lógica de aprendizagem em cada unidade da disciplina Teclado 1, baseada um pouco nas propostas dos educadores musicais dos chamados Métodos Ativos.
		Profa. B: com formação pianística, a Profa. B afirmou que foi a responsável pelas questões mais técnicas relacionadas ao ensino de piano, como as revisões dos dedilhados das atividades e peças propostas.
		Profa. C: por não ter sido professora conteudista da disciplina Teclado 1, apontou apenas algumas questões sobre seu oferecimento em 2012, quando foi professora aplicadora. Considerou que o material didático da disciplina foi muito bem elaborado pelos professores A e B, principalmente por conta das videoaulas e dos áudios das atividades que acompanham o livro da disciplina.

Fonte: autoria própria.

A partir dos dados acima, o Prof. A explica que o processo de construção da disciplina Teclado 1 envolveu a troca de informações entre ele e a Profa. B. Inicialmente, ela lhe apresentava algumas ideias que utilizava ao ensinar teclado e demonstrava alguns exercícios e sugestões de atividades. Em seguida, o planejamento envolvia a transformação de uma determinada ideia em algo o mais musical possível. Assim, as primeiras atividades da disciplina Teclado 1 são compostas de músicas e acompanhamentos usando a ideia de teclas pretas e teclas brancas, com o objetivo de o aluno identificar as notas Fá e Dó.

Ao pensar em oferecer uma disciplina a distância, surge o desafio para os professores de rever seu repertório, sua Base de Conhecimento Docente, em busca de articulações com as possibilidades tecnológicas disponíveis atualmente e possíveis de serem utilizadas. Como essa aprendizagem para o professor acontece no fazer docente, é importante registrar as reflexões, dificuldades, inquietações, perdas e ganhos que ocorreram ao longo da oferta da disciplina, para que, antes da próxima oferta, os ajustes necessários na disciplina sejam realizados.

Ademais, o Prof. A destaca que, juntamente com a Profa. B, procuraram seguir a mesma lógica de aprendizagem em cada unidade da disciplina Teclado 1: primeiramente a audição, o experimentar, para depois apresentar o referencial teórico. Essa foi a essência da disciplina, baseada um pouco nas propostas dos educadores musicais³¹ dos chamados Métodos Ativos ao preferirem inicialmente uma proximidade e prática musical do instrumento para depois inserir procedimentos técnicos/teóricos no processo de ensino e aprendizagem.

Essa abordagem é diferenciada da forma que o ensino de piano e teclado é trabalhado nas escolas técnicas de música, cuja prioridade é, de fato, o ensino instrumental. Os educadores musicais pioneiros nos Métodos Ativos visavam, primeiramente, o bem-estar e o desenvolvimento da criança, aplicando a técnica instrumental apenas numa etapa posterior de ensino (FONTERRADA, 2008).

A Profa. B detalhou ainda mais o processo do planejamento da disciplina Teclado 1, com destaque para o trabalho compartilhado com o Prof. A:

Foi muito parceria mesmo, com o Prof. A conduzindo magistralmente [...] extremamente eficiente na construção do conteúdo, eu sentei na casa dele, do lado [...] e a gente mandou ver no conteúdo e ele já ia no computador organizando tudo (Profa. B).

O trabalho envolveu uma colaboradora técnica³², responsável pela transcrição e formatação das partituras utilizadas no material didático da disciplina. Além disso, essa mesma colaboradora atuou em algumas videoaulas juntamente com a Profa. B, onde fez o papel de uma aluna iniciante de teclado. Essa questão das videoaulas foi considerada importantíssima pela Profa. C:

³¹ Dalcroze, Orff, Kodály e Suzuki são alguns dos representantes de maior expoente.

³² Aluna egressa do curso de licenciatura em Música da UFSCar (modalidade presencial).

Uma coisa que eu achei que foi muito bacana, que eu queria ressaltar, é o trabalho que o Prof. A e a Profa. B fizeram, no material didático [...] na produção das videoaulas. Foi bem esclarecedor, eu acho que ficou tudo muito bom, eu quero destacar como um ponto bastante positivo isso daí (Profa. C).

Com formação pianística, a Profa. B afirmou que foi a responsável pelas questões mais técnicas relacionadas ao ensino de piano, como as revisões dos dedilhados das atividades e peças propostas:

O Prof. A ia organizando, por exemplo, os pequenos trechos, né? "Profa. B, o que você acha disso? Daquilo? Olha como é que está o livro" Aí, eu já dava uma revisada e falava "olha, só essa questão do dedilhado, que são dois dedilhados", eu fiz uma revisão bastante cuidadosa porque tinha muito erro, que é só quem é pianista que sabe, né? O dedilhado [...] então, questões assim, mais técnicas, do ensino do piano, ficaram ao meu cargo (Profa. B).

Ao longo da primeira oferta da disciplina em 2011, a atuação da Profa. B se deu apenas em casos relacionados a problemas pianísticos, em alguma atividade específica, ou mesmo sobre o conteúdo da avaliação final. Sobre sua atuação no cotidiano dessa primeira oferta, ela afirma que não enfrentou as dificuldades do dia a dia que o Prof. A e os tutores virtuais enfrentaram. Mesmo um pouco distante ao longo do oferecimento, a Profa. B afirmou que recebeu feedbacks positivos do Prof. A sobre a disciplina, de que esta foi bem recebida pelos alunos.

Destaca-se a importância do planejamento da disciplina Teclado 1 na modalidade EaD, em que os professores precisaram elaborar recursos didáticos muitas vezes com apoio de uma equipe multidisciplinar que atende a diversas demandas, por exemplo, a produção de videoaulas. Diferentemente do planejamento de uma disciplina presencial de teclado, quando o professor trabalha praticamente sozinho, no contexto da EaD podem surgir algumas dificuldades, como salientam Mill et al. (2013):

Na prática, verifica-se que nem a experiência com a educação presencial, nem a boa vontade para realizar um bom trabalho pedagógico virtual socorrem os professores, uma vez que demonstram dificuldades diversas para estruturar a sua disciplina para EaD virtual. Pela natureza de inovação, complexidade e dinamicidade da docência virtual, consideramos normal esse cenário de dificuldades dos professores envolvidos – o que induz à necessidade de equipes multidisciplinares e outros profissionais de apoio ao docente, tanto na fase de concepção e elaboração dos materiais didáticos da disciplina quanto na oferta da mesma (MILL et al., 2013, p. 242).

4.3.3 Dificuldades ao longo da oferta da disciplina Teclado 1

As dificuldades relatadas pelos professores envolvem diferentes aspectos. Tanto se referem aos recorrentes em qualquer prática pedagógica, como a avaliação, bem como a aspectos específicos da EaD, como necessidade de profissionais preparados e infraestrutura nos polos presenciais.

Quadro 15 – Dificuldades ao longo da oferta da disciplina Teclado 1

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro
3. Alterações na Base de Conhecimento Docente para o ensino de teclado a distância	Dificuldades ao longo da oferta da disciplina Teclado 1	Prof. A: dificuldades relatadas sobre problemas na infraestrutura nos polos de apoio presencial que refletiram no momento da avaliação final da disciplina. Outras dificuldades apontadas se referem ao uso da plataforma Moodle, utilizada pela SEaD-UFSCar, sobre as especificidades de ferramentas como Lição e Notas.
		Profa. B: destacou que uma das diferenças fundamentais entre as modalidades EaD e presencial é a presença dos tutores virtuais como mediadores do processo de ensino e aprendizagem, levando ao que ela chama de “terceirização” do trabalho docente.
		Profa. C: dificuldades apontadas foram mais voltadas para questões da configuração do ambiente virtual da disciplina na 2ª oferta, em 2012, quando foi professora aplicadora.

Fonte: autoria própria.

Conforme o quadro acima, a primeira dificuldade apontada pelo Prof. A está relacionada ao processo de avaliação final, visto que “a situação de fazer a prova era muito diferente da situação em casa”, como afirma o docente, ou seja, as atividades gravadas pelos próprios alunos em suas casas/residências ocorriam de forma diferente na hora da prova, dado que, durante a avaliação presencial, alguns estudantes ficavam extremamente nervosos, talvez pelo fato de ter outras pessoas no polo no momento da gravação do seu vídeo. Mesmo a prova sendo individual, pelo menos a presença de um tutor presencial era obrigatória, situação diferente dos vídeos produzidos pelos estudantes ao longo da disciplina, quando a maioria fazia a filmagem em casa.

A falta de um local próprio nos polos para as gravações dos vídeos nas avaliações presenciais de Teclado 1 também gerou algumas dificuldades, como apontou o Prof. A:

[...] às vezes, tinha polo [presencial] que era barulhento, muito ruído, então, não dava para nos sentir à vontade lá, criança gritando no corredor da escola [...] a verdade é que nenhum polo [presencial] tem um local só pra isso, eu acho que isso faz falta, tinha que ter um local só pra um estúdio, só, tranquilo, que o aluno chegasse só com o tutor [presencial], tudo organizadinho, já montada a câmera, o teclado montado (Prof. A).

Essas dificuldades relatadas sobre problemas na infraestrutura nos polos de apoio presencial envolvem decisões no âmbito das coordenações de curso e da UAB, não sendo atribuições do docente, embora, como foi relatado, elas reflitam diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Outras dificuldades apontadas se referem ao uso da plataforma Moodle, utilizada pela SEaD-UFSCar, sobre as especificidades de ferramentas como Lição e Notas. Os professores conteudistas planejaram utilizar lições ao longo da disciplina, com o objetivo de tornar as aulas mais fluentes para os alunos. Porém, a ferramenta Lição do Moodle não se mostrou tão eficiente para isso, para tornar a aula mais natural e interativa. Sobre isso, o Prof. A acredita que, talvez, a ferramenta Lição possa estar ainda muito primitiva no Moodle, nesse sentido, por não oferecer diagnósticos, gráficos e resultados para os tutores virtuais e professores.

As dificuldades encontradas desencadearam uma reflexão sobre o ensino a distância, bem como sobre o presencial. Como cita a Profa. B, os materiais da disciplina oferecida a distância puderam subsidiar o ensino no presencial com sucesso. Ela conta sua experiência em utilizar o livro da disciplina Teclado 1 como um dos materiais de uma disciplina de instrumentos harmônicos, de um curso de licenciatura em Música, na modalidade presencial, de outra universidade:

[...] mas eu tô podendo perceber no presencial as dificuldades dos alunos, a receptividades deles ao material, tá sendo muito bom. É outra coisa, né? Quando você mesmo fez o material, e você mesmo aplica, e você mesmo puxa, é um pouco diferente da dinâmica lá do ensino a distância, que tem muitos intermediários, tem o tutor virtual e também tem o tutor presencial, que são seus coparceiros. Por exemplo, a questão da técnica pianística [...] as indicações que dou, como professora conteudista e, também, a executora direta, junto aos alunos, aplicadora, é diferente do contato que tenho lá, com os alunos no ensino a distância, porque eu terceirizo muito, né, a responsabilidade, deixo muito na mão dos tutores (Profa. B).

A Profa. B destaca que uma das diferenças fundamentais entre as duas modalidades é a presença dos tutores virtuais como mediadores do processo de ensino e aprendizagem, levando ao que ela chama de “terceirização” do trabalho docente. Essa

precarização do trabalho docente na EaD, apontada pela Profa. B, pode ser associada à ideia de flexibilização do trabalho como sendo a “redução do emprego regular a favor do crescente uso do emprego em tempo parcial, temporário ou subcontratado” (HARVEY, 1998, p. 143 apud KUENZER, 2007, p. 1164).

De fato, muitos contratos de trabalho na EaD são temporários, caracterizados por estágios, em tempo parcial, e pagos por meio de bolsas de trabalho. Se, por um lado, a profissionalização – caracterizada pela autonomia, formação de qualidade, condições adequadas de trabalho etc. – é uma meta a ser alcançada em todos os momentos da história dos trabalhadores em educação, independentemente da modalidade em que atuam (presencial e/ou EaD), por outro lado, a proletarização carrega todo um viés negativo que, infelizmente, tem caracterizado o trabalho docente na EaD: perda da autonomia, intensificação do trabalho docente (sem a valorização profissional e remuneração condizentes) e ausência de regulamentação legal que garanta direitos e deveres dos trabalhadores (OLIVEIRA; MERCADO, 2010).

Nesse sentido, Mill (2006) ressalta a necessidade de criação de organismos sindicais que possam orientar em relação a direitos e deveres peculiares a esse trabalho na EaD, bem como a organização de uma legislação apropriada que garanta os direitos desses trabalhadores, uma vez que várias tecnologias estão a serviço da exploração capitalista.

As dificuldades apontadas pela Profa. C estão mais voltadas para questões da configuração do ambiente virtual da disciplina, visto que ela atuou como professora aplicadora na 2^a oferta, em 2012. Destacamos abaixo alguns problemas levantados:

Bem, isso foi uma das dificuldades que eu tive, porque eles reproduziram o ambiente sem as correções que foram feitas na 1^a oferta. Então até eu descobrir isso, foi só na hora da prática. Então eu tive muitos problemas [...] na hora da postagem dos vídeos³³ que não cabiam lá [...] e aí, em vez de já me postarem ali, no ambiente, com as correções que já tinham sido feitas [...] na 1^a oferta, não, eles postaram o primeiro ambiente (Profa. C).

Além dessas questões do ambiente virtual da disciplina, a Profa. C apontou que outra dificuldade foi o grande número de alunos na oferta de 2012. Mesmo com um bom número de tutores virtuais, a professora afirmou que gostaria de ter estado mais próxima dos alunos, de acompanhar os feedbacks dos tutores virtuais, como ela descreve:

³³ Na 1^a oferta da disciplina, esse problema já tinha sido resolvido, com a utilização do YouTube. O aluno não precisava mais fazer o carregamento das atividades no Moodle, apenas informar os links dos seus vídeos enviados para o YouTube.

As vezes, independente do tutor [virtual] ter colocado o feedback, eu coloco o meu feedback junto com ele. Eu já combino isso com os tutores [virtuais]. Então essa impossibilidade de eu dar o feedback para todos os alunos me frustrou na disciplina (Profa. C).

Talvez, essa postura da professora necessite de uma reflexão, pois além de confundir o espaço do tutor virtual, há uma compreensão equivocada dos papéis de professor e tutor. De qualquer maneira essa preocupação é legítima quando comparamos com a educação presencial.

A professora sente que perdeu seu espaço em relação às interações ou mesmo no acompanhamento do desenvolvimento dos alunos na disciplina pela qual é responsável. Essa questão levantada pela Prof. C demonstra que a EaD provoca uma mudança na forma como o professor compreende seu ofício e sua prática, acarretando reflexões acerca do seu papel.

Embora cada membro da equipe multidisciplinar que atua na EaD exerça papéis/posições diferentes dentro de todo o processo educativo, o trabalho deve ser colaborativo na construção, transformação e aquisição de conhecimentos, configurando-se uma comunidade de aprendizagem. É no aprendizado conjunto desses elementos que o professor assume seu protagonismo, consolidando sua autoria e, por conseguinte, a sua autonomia docente na modalidade EaD.

Conclui-se, portanto, que a EaD não impõe uma nova identidade docente, mas que ela vem propor o redimensionamento da atividade mediadora do professor no processo de ensino e aprendizagem, na medida em que exige que novos conhecimentos e tecnologias sejam incorporados à sua Base de Conhecimento para atender às demandas de sua singularidade. Aliás, como afirma Pimenta (1999, p. 18), “a identidade docente não é um dado imutável. Nem externo que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Ela se transforma e se aprimora segundo as demandas da sociedade em um dado momento histórico.

Assim, a construção de uma Base de Conhecimento em EaD se faz imprescindível ao professor para que ele se torne cada vez mais autônomo em relação às exigências dessa modalidade de educação. Essa Base de Conhecimento se constrói na perspectiva da colaboração, lembrando que o professor, como protagonista, dá o tom e norte a ser seguido.

4.3.4 Base de Conhecimento Docente para o ensino de teclado a distância

Anteriormente, no item 4.2.2, apresentamos e discutimos o que os professores entrevistados entendem como sendo a Base de Conhecimento Docente para o ensino em EaD. Por sua vez, o presente tópico tem como objetivo especificar ainda mais esse conceito, buscando relacionar os conhecimentos que os professores afirmam ser necessários para o ensino de teclado na modalidade EaD.

Quadro 16 – Base de Conhecimento Docente para o ensino de teclado a distância

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro
3. Alterações na Base de Conhecimento Docente para o ensino de teclado a distância	Base de Conhecimento Docente para o ensino de teclado a distância	Prof. A: destacou que o conhecimento das tecnologias digitais é importantíssimo para a atuação na disciplina Teclado 1. O docente deve conhecer e compreender as ferramentas do Moodle, suas limitações e quais delas poderão auxiliar melhor o processo de ensino e aprendizagem do teclado a distância.
		Profa. B: apontou que é fundamental o professor conhecer os perfis dos alunos que irão cursar a disciplina, para quem irá ensinar teclado e para qual finalidade.
		Profa. C: afirmou que o conhecimento específico do instrumento musical teclado ou piano é fundamental para atuar como docente na disciplina Teclado 1. A prática docente anterior, na modalidade presencial, como professor desse instrumento também foi considerada importante.

Fonte: autoria própria.

Primeiramente, conforme os dados acima, os professores apontaram que o conhecimento específico do instrumento musical teclado ou piano é fundamental para atuar como docente nessa disciplina. A prática docente anterior, na modalidade presencial, como professor desse instrumento também foi considerada importante. Porém, temos que destacar uma exceção sobre isso, por conta do perfil multi-instrumentista do Prof. A, que não possui uma formação específica em piano ou teclado, mas consegue se expressar como músico, compositor e educador musical também nesses instrumentos, como descreve a Profa. C:

[...] uma coisa que eu admiro muito no Prof. A é que ele não tem essa formação específica, mas ele tem uma capacidade para construção do material didático que é muito bacana. Porque ele pega as dificuldades, ele capta isso muito bem e conseguiu construir. Então eu acho que a parceria foi perfeita, porque a Profa. B vem de uma formação, de uma experiência pianística, né? E eu acho que mesmo como um professor aplicador ou professor formador [conteudista], isso é importante (Profa. C).

Outro importante conhecimento, destacado pela Profa. B, está relacionado à esfera pedagógica. Ela acredita que é fundamental que o professor conheça os perfis dos alunos que irão cursar a disciplina, para quem ele irá ensinar teclado e para qual finalidade. Ou seja, no caso da disciplina Teclado 1, o professor precisa saber como ela está inserida na grade curricular de um curso de licenciatura em Educação Musical, que possui propósitos distintos de um curso de bacharelado em Música. Então, quais são as especificidades em relação a isso? O que a disciplina deve oferecer ao aluno? Esse aluno deseja/necessita se formar um tecladista? A Profa. B aponta-nos algumas possíveis respostas a essas questões:

Ele não tá querendo se formar um instrumentista, certo? [...] essa disciplina vai contribuir para a formação geral desse licenciado, para que ele possa ouvir acordes, para que ele possa ter, né, se por acaso ele já toca algum outro instrumento [...] melódico, que ele possa se apropriar desse conhecimento harmônico. Que ele possa, eventualmente, mais pra frente, o que eu acho que é extremamente útil pra qualquer educador musical [...] acompanhar um coral, né? Então, minimamente, essa disciplina deve fornecer recursos para que o aluno consiga se virar na frente de um teclado, né, eu vejo a disciplina assim. Além de ele conhecer questões como o dedilhado, a posição correta, que ajudam muito uma pessoa a tocar (Profa. B).

O professor deve ter clareza da importância da disciplina Teclado na grade curricular, conhecimento específico e pedagógico desse instrumento. Além disso, há o conhecimento pedagógico geral, relacionado ao processo de ensino e aprendizagem de cada um dos seus alunos, respeitando as individualidades e limitações de cada um.

Por fim, os professores apontaram que o conhecimento das tecnologias digitais é importantíssimo para a atuação na disciplina Teclado 1. O docente deve conhecer e compreender as ferramentas do Moodle, suas limitações e quais poderão auxiliar melhor o processo de ensino e aprendizagem do teclado a distância. O conhecimento de alguns softwares é fundamental também, tais como: *Audacity* (editor de áudio), *MuseScore* (editor de partitura) e *Camtasia* ou similar (editor de vídeos tutoriais).

Dessa forma, o professor que pretende atuar na disciplina em questão deverá buscar uma ampliação da sua Base de Conhecimento Docente, por meio da formação continuada, assim como os tutores virtuais que exercem o trabalho docente. Para ensinar uma disciplina de teclado na modalidade EaD, é necessário produzir bons feedbacks, não somente escritos e/ou estáticos, com textos e figuras. É fundamental que o professor e os tutores virtuais produzam feedbacks mais dinâmicos, que envolvem a criação de vídeos tutoriais

(*screencasts*), o que chamamos de vídeos feedbacks, e vídeos de suas próprias performances no teclado, para apontar possíveis orientações sobre postura, dedilhado, questões rítmicas etc.

Saber utilizar sites que permitem que seus usuários carreguem e compartilhem vídeos em formato digital, tal como o YouTube, também é importante, pois a proposta é que os alunos utilizem esse site para realizar os envios das atividades ao longo da disciplina. Além de ter condições de esclarecer possíveis dúvidas sobre esse processo, o docente e seus tutores virtuais poderão enviar seus vídeos feedbacks por meio do YouTube.

Enfim, todos esses apontamentos corroboram com o modelo TPACK, apresentado anteriormente. Sobre a essência do quadro teórico TPACK, Casadei Carniel e Barrios Rivero (2013) afirmam que:

Não se deve pensar em primeiro lugar na ferramenta e, em seguida, na visualização de uma possível aplicação didática. O ideal é planejar um design instrucional que relacione de forma clara os objetivos e as estratégias necessárias a habilitar os alunos a alcançar a aquisição e a prática de conhecimento. Portanto, deve haver um plano de alfabetização apropriada que envolve o "porquê", o "o quê" e "como", quando se pensa na introdução de TDIC em um ambiente de aprendizagem virtual (CASADEI CARNIEL; BARRIOS RIVERO, 2013, p. 3, tradução nossa).

4.4 Contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores para atuar na modalidade EaD

O desenvolvimento profissional docente se constitui como um movimento estabelecido entre o fazer e a reflexão sobre esse fazer. Há a necessidade de um esforço individual, coletivo e institucional para ocorrer tal movimento, pois o desenvolvimento profissional docente pode partir da organização de lugares que possibilitem aos professores refletir, compartilhar e reconstruir experiências e conhecimentos próprios à especificidade da educação no ensino superior (SANTOS; POWACZUK, 2012).

A partir disso, para levantar as possíveis contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores entrevistados para atuar na modalidade EaD, a presente categoria foi dividida nos seguintes itens: (1) Contribuições para o desenvolvimento profissional relacionadas à ampliação da Base de Conhecimento Docente para o ensino de teclado a distância; (2) Dificuldades pessoais e profissionais na formação docente para a EaD e (3) Reflexos da aprendizagem com os pares no desenvolvimento profissional docente para atuar na modalidade EaD.

4.4.1 Contribuições para o desenvolvimento profissional relacionadas à ampliação da Base de Conhecimento Docente para o ensino de teclado a distância

Quadro 17 – Contribuições para o desenvolvimento profissional relacionadas à ampliação da Base de Conhecimento Docente para o ensino de teclado a distância

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro
4. Contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores para atuar na modalidade EaD	Contribuições para o desenvolvimento profissional relacionadas à ampliação da Base de Conhecimento Docente para o ensino de teclado a distância	Prof. A: afirmou que, juntamente com a Profa. B, buscou conhecimentos anteriores sobre o ensino de teclado, na modalidade presencial, para depois incorporar novos conhecimentos sobre esse ensino na modalidade EaD.
		Profa. B: apresentou algumas reflexões sobre o que pode ser melhorado nas próximas ofertas da disciplina Teclado 1, em relação ao número de atividades da disciplina, material didático etc.
		Profa. C: apontou algumas reflexões sobre a necessidade de realizar cursos de formação continuada, voltados para o ensino de música a distância.

Fonte: autoria própria.

Assim, a partir de algumas reflexões levantadas por meio das entrevistas realizadas neste trabalho, apontadas sucintamente no quadro acima, descrevemos abaixo as possíveis contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores relacionadas à atuação na disciplina Teclado 1:

- uma maior atenção aos conhecimentos dos recursos tecnológicos digitais disponíveis atualmente, que foram utilizados ao longo da disciplina (vídeos, áudios, YouTube, *Camtasia* etc.):

[...] eu acho que seria o conhecimento dessas tecnologias que estão em contato, sabendo o YouTube lá, como é que posta, não é? Então, além de saber tocar, porque se precisar, de repente, além de ter a videoaula, é... eu até sugeri e [um dos meus tutores virtuais] chegou a colocar um vídeo dele tocando, sabe? Porque são outros referenciais às vezes para trazer para os alunos, né? Eu queria ter posto um vídeo meu também tocando, que eu acho que também seria interessante para eles saberem que a gente tá dominando também, tendo conhecimento do que está sendo solicitado, né? Mas eu acho que basicamente seria isso, seria dominar a tecnologia necessária pra aplicação dessa disciplina (Profa. C).

- ampliação da Base de Conhecimento Docente após revisita-la em busca de conhecimentos anteriores sobre o ensino de teclado, na modalidade presencial, para depois incorporar novos conhecimentos sobre esse ensino na modalidade EaD, no caso do planejamento da disciplina Teclado 1:

[...] em termos de processo de construção da disciplina [Teclado 1], é o seguinte: a Profa. B falava ideias de como ela achava de como ela ensinava teclado [presencialmente]. Por exemplo, ela pegava e falava: "primeiro a gente tem que mostrar ao aluno como entender o teclado, onde ficam as teclas pretas, teclas brancas e assim por diante". Então ela me mostrou alguns exercícios, então o que a gente tentou fazer foi transformar em mais musical possível aquela ideia. Então a gente fez várias músicas e vários acompanhamentos (Prof. A).

- aprimoramento da prática docente compartilhada, que notamos não somente pela parceria dos professores A e B na criação da disciplina Teclado 1, mas também pelo trabalho realizado entre os três professores e seus tutores virtuais, nas duas ofertas da disciplina, o que poderá desencadear em futuros trabalhos em equipe:

O que foi bom [...], [foi] o fato de você ter um tutor [virtual] com poucos alunos [...] também é muito maravilhoso isso, né? Para se conferir todas as atividades, acompanhar e dar os feedbacks. E, assim, o grupo de tutores [virtuais] era muito bom, todo mundo com experiência, né? Uma experiência grande até, do teclado, de estúdio, pianista [...] eu senti muita vontade de fazer um trabalho "a posteriori" com esses tutores [virtuais], porque eles eram tão diversificados, e acho, assim, que a experiência de cada um somada [contribuiu para todo o processo] (Profa. C).

- reflexões sobre o que pode ser melhorado nas próximas ofertas da disciplina Teclado 1, que envolveram questões sobre a avaliação final, número de atividades da disciplina, material didático etc.:

[...] então tem que ser mais longo, não dá, dois [meses] é muito pouco. Então eu acho [que deveria ser] uma disciplina de quatro meses, no mínimo [...] porque eu acho que eles não têm condição mesmo de fazer tudo isso [...] o livro inteiro em dois meses [...] eu acho um desafio pra um módulo que vai ter dois meses só. Eu acho que é quase impossível um aluno que não sabe nada conseguir chegar tocando as peças que têm semínima pontuada com colcheia [...] eu acho que o ritmo mais difícil é esse: semínima pontuada com colcheia, né? Tem algumas síncopes, ah, e isso ritmicamente pro aluno tocar e coordenar com questões de coordenação olho e mão, ver o dedilhado e conseguir executar o ritmo correto, então, é um desafio essas últimas peças que tem aqui no livro, para o aluno fazer em dois meses, eu acho muito difícil (Profa. B).

- reflexões sobre a importância de realizar cursos de formação continuada na área de EaD, que poderiam contribuir para a Base de Conhecimento para o ensino de teclado a distância:

[...] eu sinto falta de estar participando desses cursos de formação continuada e, talvez, como o nosso curso é um de licenciatura, a gente pudesse pensar em algumas coisas de formação [de professores para atuar na EaD] (Profa. C).

4.4.2 Dificuldades pessoais e profissionais na formação docente para a EaD

Os três professores participantes desta pesquisa citaram a alta carga de trabalho que exercem no cotidiano da universidade, principalmente no que se refere aos cargos administrativos e de gestão universitária. Esse acúmulo de funções administrativas é encarado como uma das dificuldades pessoais e profissionais na formação docente para EaD, conforme o quadro abaixo:

Quadro 18 – Dificuldades pessoais e profissionais na formação docente para a EaD

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro
4. Contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores para atuar na modalidade EaD	Dificuldades pessoais e profissionais na formação docente para a EaD	Prof. A: exerceu e ainda exerce muitos cargos administrativos e de gestão universitária (presencial e EaD), além de atuar em um programa de pós-graduação (mestrado).
		Profa. B: aponta diversas atividades docentes, como orientações de IC, TCC e mestrado, além de cargos administrativos.
		Profa. C: também exerceu atividades administrativas que acarretaram sobrecarga de trabalho.

Fonte: autoria própria.

O Prof. A, por exemplo, enumera os diversos cargos administrativos e de gestão que exerceu na UFSCar:

[...] Atuei como gestor, no caso como coordenador do curso de Educação Musical [da UAB-UFSCar]. Como tutor [virtual], na verdade eu atuei de uma forma, informalmente, porque eu ministrei um curso que a gente não tinha tutor [virtual], o Uso de Recursos Tecnológicos Musicais [URecTEM], no primeiro oferecimento, [...] então eu era tutor [virtual] também, além de professor. [...] exerci função de aluno na EaD no caso daquele curso [de Especialização] que já tinha falado. [...] eu também fui coordenador do curso presencial de Música da UFSCar. E, também, tem outros cargos de gestão, no caso de administração, como se fala, Conselhos, Colegiados, já fui membro do Conselho do CECH, do CONSUNI, CoG e de outros, de todos esses assim, basicamente, que qualquer cargo de chefia ou coordenação tem que obrigatoriamente fazer parte. [...] Também do Conselho que os coordenadores da EaD faziam parte [UAB-UFSCar], também eu pertenci, que tinham algumas comissões da EaD [...] também atuo como orientador e como professor no mestrado em Imagem e Som (Prof. A).

O relato do Prof. A demonstra o quão complexa é a função docente universitária, muitas vezes com sobrecarga de trabalho. Destaca-se que, como já tratado anteriormente, os professores atuantes na modalidade EaD precisam saber trabalhar em equipe, prática que muitas vezes vem acompanhada por atritos e conflitos, principalmente quando se assume um cargo de chefia de departamento ou coordenação de curso, como descrevem Marra e Melo (2005):

[...] as funções dos chefes de departamento e coordenadores da universidade pesquisada extrapolam as relativas ao processo administrativo, ou seja, o planejamento, a organização, o comando, a coordenação e o controle. Suas funções estão diluídas e incorporadas em práticas sociais, colaborando com estudos sobre trabalho gerencial, que enfocam que as atividades do gerente são executadas sem planejamento, imperando o imediatismo, a sensação de apagar incêndios e o imprevisto. Entretanto, às atividades dos gerentes universitários somam-se as atividades de docente e de pesquisador, o que acarreta sobrecarga de trabalho. Nesse caso, eles utilizam como recurso aumentar o número de horas trabalhadas, levar trabalho para casa, diminuir as atividades de pesquisa e de docência e, contar com o auxílio dos estudantes de pós-graduação, normalmente seus orientandos nas atividades de pesquisa e ensino, para conciliar todas as atividades. [...] O gerente universitário tem na gestão de pessoas sua principal fonte de conflitos e pressões. Administrar grupos, principalmente seus pares docentes, com interesses divergentes, e fazer com que eles trabalhem em equipe é, além de fonte de conflito, um desafio gerencial (MARRA; MELO, 2005, p. 27-28).

Galizia (2007) investigou, sob a ótica dos professores universitários, os saberes necessários para o trabalho acadêmico no ensino superior em Música. O estudo envolveu entrevistas com oito professores universitários efetivos que ministraram disciplinas de Fundamentos Teóricos da Música (FTM)³⁴ em uma universidade pública localizada na região sul do país. Dentre os dados coletados e analisados, ele cita as questões administrativas e de gestão universitária:

³⁴ Estão incluídos como Fundamentos Teóricos da Música (FTM) todos os campos de conhecimento “que abordam a música (a) em seu percurso através do tempo e das culturas [história], (b) em sua própria construção [análise] e (c) nas maneiras como ela é percebida [percepção]”. Tal definição diz respeito a disciplinas como: História da Música, Análise Musical, Harmonia, Contraponto, Percepção Musical, entre outras (GALIZIA, 2007, p. 40).

Os dados também revelaram que os saberes experienciais também são utilizados para gerar um outro grupo de saberes que originalmente a literatura de educação não prevê. Seriam os saberes das funções de gestão, entendidos como saberes administrativos, chegando inclusive a exercer cargos com essa função nas IES. Os entrevistados reconhecem que suas funções administrativas lhes tomam muito tempo de seu trabalho, são complexas e exigem conhecimentos muito distantes de sua formação. Mas também reconhecem que essas funções não devem ser feitas por pessoas de fora da área. Para os entrevistados, as instâncias formadoras devem levar em consideração que os professores universitários possuem essas funções e sentem necessidade de saberes específicos para desempenhá-las, saberes esses que são adquiridos apenas com e pela prática (GALIZIA, 2007, p. 92-93).

Os depoimentos das professoras B e C apontaram, nesse mesmo sentido, algumas dificuldades que as impediram de realizar um curso de extensão universitária³⁵, voltado para a formação continuada de professores da área de Música e Educação Musical:

[...] é, pelo mesmo motivo, né? Pela falta total de tempo [...] nesse semestre eu dei sete disciplinas na graduação, não foi possível, mais a orientação científica, [aulas no] mestrado. Tô com [a orientação de] 13 TCC, ao longo do primeiro e segundo semestre, várias funções burocráticas, parecerista de PAD, de PED, PAD é Programa de Apoio Didático para alunos de graduação e PED é para alunos da pós-graduação, PED é Programa de Estágio Docente, para pós, então tem um monte de coisas acontecendo, né, eu não dei conta de fazer (Profa. B).

Eu não participei [...] foi uma pena, eu cheguei a me inscrever na 1ª oferta [...] mas foi um momento difícil assim, de muito trabalho [...] o que eu posso dizer, assim, é que eu acho fundamental isso, e eu sinto falta de estar participando desses cursos de formação continuada (Profa. C).

Dessa forma, faz-se necessário que os professores atuantes na área de Educação Musical a Distância busquem uma maior organização do seu tempo, para ter condições de ampliar seus conhecimentos e, principalmente, de acompanhar o desenvolvimento das TDIC e sua utilização em suas disciplinas a distância.

³⁵ Dentre os cursos oferecidos pelo PACC-UFSCar, há o curso URecTEM – Uso de Recursos Tecnológicos Musicais – que teve como público-alvo os professores e tutores (virtuais e presenciais) do curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar que atuam na área de Música. Sua ideia central foi de que o cursista entrasse em contato com tecnologias que lhe permitissem utilizar o AVA Moodle de forma mais autônoma e musicalmente interessante.

4.4.3 Reflexos da aprendizagem com os pares no desenvolvimento profissional docente para atuar na modalidade EaD

As conversas formais e informais, que envolvem trocas de informações e experiências entre os professores, sem dúvida, contribuem para o desenvolvimento profissional docente. Segundo Rudduck (1991), o desenvolvimento profissional do docente refere-se a:

Capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações (RUDDUCK, 1991, p. 129).

O conceito de desenvolvimento profissional docente já foi utilizado como sinônimo de formação continuada, porém atualmente os teóricos reconhecem que seu conceito vai além, pois envolve aspectos multidimensionais. Engloba não somente a formação continuada por meio de cursos de especialização e extensão universitária, mas também abrange o desenvolvimento pessoal do docente, da sua profissão e da instituição onde atua, compreendendo, assim, “[...] qualquer interação sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão” (IMBERNÓN, 2006, p. 44-45).

Nóvoa (2001) ressalta que esse processo de formação necessita ser efetivado no contexto de atuação do professor, pois não faz sentido separar a prática cotidiana desses professores-alunos do momento da formação. Para isso, é preciso promover um ambiente profissional com autonomia, incentivar a discussão de ideias sobre ensino e aprendizagem, que poderá dar sentido ao desenvolvimento profissional docente, de modo que o professor tenha condições de construir práticas docentes pautadas no compartilhamento e no diálogo sobre sua profissão.

Ao levantar possíveis contribuições ao desenvolvimento profissional dos docentes que atuaram nas ofertas da disciplina Teclado 1 em 2011 e 2012, solicitamos que esses professores nos indicassem os espaços e os momentos que eles consideram importantes para a discussão e trocas de experiências entre seus pares, sobre aspectos relacionados à Educação Musical a Distância.

Quadro 19 – Reflexos da aprendizagem com os pares no desenvolvimento profissional docente para atuar na modalidade EaD

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro
4. Contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores para atuar na modalidade EaD	Reflexos da aprendizagem com os pares no desenvolvimento profissional docente para atuar na modalidade EaD	Prof. A: afirmou que ocasionalmente conversa e discute (sobre aspectos e práticas docentes na EaD) com outros professores, mas com apenas um ou dois professores, três no máximo. Apontou que na UFSCar as discussões geralmente ocorrem antes das reuniões ou no âmbito da coordenação do curso a distância. Apesar disso, acredita que a troca de experiências entre seus pares é importante, e que isso contribui para o desenvolvimento profissional docente.
		Profa. B: lembrou da importância da participação em eventos acadêmicos e citou um exemplo ocorrido em 2009 na UFSCar, quando teve a oportunidade de ministrar uma oficina e conhecer presencialmente seus estudantes da modalidade EaD.
		Profa. C: também destacou a importância de participar em eventos acadêmicos para conhecer outras experiências relacionadas à EaD e à Educação Musical a Distância, tanto no Brasil quanto no exterior, e citou como exemplo o evento SIED:EnPED ocorrido em 2012 na UFSCar, quando teve a oportunidade de entrar em contato com os gestores da SEaD-UFSCar, entre outros professores.

Fonte: autoria própria.

A partir dos dados no quadro anterior, percebemos que, sem um espaço e tempo adequado/planejado, muitas conversas são casuais. Mesmo assim, essas discussões são positivas, pois as práticas docentes na EaD são compartilhadas, independentemente se tiveram bons ou maus resultados, como explica o Prof. A: “[...] *quando você troca experiências então, algumas são experiências ruins, né? Mas a discussão é positiva, porque, no final das contas, você saber qual é o problema é melhor do que não saber*” (Prof. A).

Ou seja, a reflexão sobre esses resultados compartilhados entre seus pares poderá contribuir na reconstrução de práticas e conhecimentos próprios à especificidade da EaD. Sobre os locais e os momentos em que ocorrem essas trocas de experiências, as professoras B e C destacaram os congressos acadêmicos, tais como o da ANPPOM e ABEM – associações relacionadas às áreas de Música e Educação Musical – e o SIED:EnPED – simpósio sobre EaD realizado pela SEaD/UFSCar –, dentre outros encontros menores, que envolvem um público de um curso específico.

O Prof. A apontou que conversas informais antes ou depois das reuniões de conselhos universitários, principalmente no conselho do curso de licenciatura em Educação Musical, contribuíram para seu desenvolvimento profissional.

A Profa. B afirmou que, ao participar de um encontro³⁶ entre professores, tutores e alunos promovido pela coordenação do curso de licenciatura em Educação Musical,

³⁶ 1º Encontro de Alunos da UAB-UFSCar, realizado em junho de 2009.

em 2009, teve a oportunidade de ministrar uma oficina presencial aos seus estudantes que, até então, só conhecia por meio dos ambientes virtuais das disciplinas, no Moodle. Segundo ela, “o encontro com os alunos foi formidável [...] quando você encontra os alunos é outra coisa, né? Você transforma água em vinho” (Profa. B). Ou seja, esse exemplo mostra a ampliação do olhar docente sobre a formação tanto na modalidade presencial quanto na EaD.

A Profa. C destacou a importância de participar em eventos acadêmicos para conhecer outras experiências relacionadas à EaD e à Educação Musical a Distância, tanto no Brasil quanto no exterior:

[...] tenho participado presencialmente em congressos, tem sido muito importante, porque tem crescido o número de pessoas envolvidas com o ensino a distância, então eu conheço o pessoal lá do Rio Grande do Sul, o pessoal da Universidade de Brasília [...] uma coisa também que foi muito importante pra mim, que eu queria destacar aqui nessa conversa, foi o SIED:EnPED que aconteceu [em setembro de 2012] [...] foi até meio assim, o congresso que eu tive contato com a turma da EaD. Mas aí eu achei que foi muito interessante assim, de saber que eu não tô sozinha, que eu não sou a única integrante. [...] Que continue essas iniciativas, porque são as oportunidades que a gente tem também de conhecer uma outra realidade [...] conversando, discutindo, conhecendo uma pessoa de um outro país que também tá experimentando o ensino a distância [...] que também está passando pelos mesmos problemas que a gente (Profa. C).

Gohn (2011) destaca que, quanto maior a comunicação entre os professores e seus pares, melhores serão as práticas em EaD, principalmente os planejamentos de cada disciplina, que poderão se beneficiar de uma melhor interdisciplinaridade: “[...] Conhecer o trabalho dos outros sem dúvida ajudará a moldar o aspecto pedagógico coletivo do curso, como usualmente (ou idealmente) deve ocorrer em qualquer programa educacional (GOHN, 2011, p. 200).

Com base em sua experiência com a disciplina de percussão no curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar, Gohn (2011) apontou dois pontos que dificultaram a comunicação entre seus pares:

Primeiramente, a elaboração de uma disciplina deve acontecer antes do início das aulas, em um período em que encontros com outros professores são raros. Todos estão envolvidos com atividades diversas, muitas das quais relacionadas às aulas presenciais de outros cursos³⁷ ou à preparação dos conteúdos de disciplinas para o próximo semestre. A disponibilização dos materiais de disciplinas em andamento, feita pela coordenação de curso, durante a etapa da preparação pedagógica para o ambiente Moodle, colaborou bastante para uma visão geral do currículo. Contudo, para o desenvolvimento dessa questão, conversas diretas com os professores serão importantes e, dentro das possibilidades, certamente irão ocorrer ao longo do tempo. O segundo ponto desafiador é a falta de convívio social com os outros docentes. Os contatos entre professores que trabalham em uma mesma cidade ultrapassam o horário das reuniões oficiais, estendendo-se para conversas informais, nas quais podem surgir ideias, propostas e esclarecimentos. As comunicações com aqueles em cidades diferentes, pelas limitações de tempos, normalmente restritas e muitas vezes em situações mais formais, podem fazer com que um entrosamento demore mais a surgir (GOHN, 2011, p. 200).

A iniciativa de professores e alunos na organização de eventos acadêmicos, que poderão contar com a participação de outros participantes relacionados ao curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar, como os próprios estudantes, tutores (presenciais e virtuais) e membros da equipe multidisciplinar da SEaD-UFSCar, público externo, entre outros, é fundamental para o desenvolvimento profissional docente, por meio da integração entre todos os participantes da modalidade EaD. Gohn (2011) destacou um evento acadêmico que proporcionou essa integração (como também foi lembrado pela Profa. B em sua entrevista e relatado aqui anteriormente):

[...] Um evento que criou essa situação foi o 1º Encontro de Alunos da UAB-UFSCar, realizado em junho de 2009, com palestras, mesas-redondas e minicursos. Uma oficina de percussão foi oferecida nessa ocasião, fazendo referência à disciplina do curso a distância e tendo como participantes alunos que já tinham cursado, outros que iriam cursar, e alunos do curso presencial da UFSCar (GOHN, 2011, p. 201).

Enfim, isso prova que a solidão na formação e prática docente não é positiva. Por isso, é muito importante o engajamento docente não só em participar de encontros, jornadas, simpósios e congressos acadêmicos, mas também na organização desses eventos em sua instituição.

³⁷ Muitos professores do curso da UAB-UFSCar também lecionam no curso presencial de licenciatura em Música da UFSCar. Assim, dividem seus esforços entre dois universos, o que exige boa organização e esforços dobrados (GOHN, 2011, p. 200).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de apresentar as considerações finais deste trabalho, retomamos as duas questões norteadoras, de modo a subsidiar todo o contexto da pesquisa que procurou respostas por meio das análises realizadas à luz dos referenciais teóricos escolhidos: 1) Como se constitui a Base de Conhecimento Docente dos professores que atuaram nas ofertas de 2011 e 2012 da disciplina Teclado 1 do curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar? 2) Que conhecimentos são específicos à modalidade a distância e como estes contribuíram para o desenvolvimento profissional desses professores?

As análises iniciais apresentadas no Capítulo 5, sobre o perfil dos professores participantes da pesquisa, permitiu-nos identificar que a formação inicial e a trajetória percorrida por esses docentes não foram lineares, mas se relacionaram entre as áreas de Música, Educação, Engenharia e EaD. Essa diversidade na formação acadêmica nos dá indícios sobre uma provável característica dos professores que atuam nos cursos de Educação Musical.

Os professores participantes da pesquisa apresentaram suas concepções e crenças construídas ao longo de suas experiências como docentes na modalidade a distância. Entre elas, destacam-se: a importância da motivação do professor, tutores virtuais e presenciais e dos próprios alunos; maior clareza e objetividade na elaboração de textos e enunciados das atividades no AVA; utilização de múltiplas abordagens ao planejar um curso na modalidade EaD; importância do planejamento prévio junto a uma equipe multidisciplinar; e também a necessidade de uma formação específica em docência na EaD.

É importante destacar que os professores acreditam ser possível realizar boas interações na EaD entre os atores participantes, sendo fundamental para o docente o conhecimento das TDIC e a apropriação de novas formas de trabalho, o que mostra uma crença na modalidade e desejo de se aperfeiçoar.

Em relação à Base de Conhecimento Docente para o ensino em EaD, os três participantes destacaram a importância do conhecimento específico do conteúdo somado ao conhecimento das TDIC e o conhecimento pedagógico que, se bem articulados, levam a uma ampliação da Base de Conhecimento necessária à docência virtual. Esses dados corroboram com a definição do modelo teórico TPACK como a conexão e as interações entre esses três tipos de conhecimento. Embora esse quadro teórico auxilie na compreensão da construção de

novos conhecimentos para o trabalho com tecnologias e educação, destaca-se a complexidade do processo:

Nós somos cientes de que em um domínio complexo, multifacetado e muitas vezes mal-estruturado, tal como a integração da tecnologia na educação, nenhum quadro apresenta a "história completa"; um único quadro teórico não pode fornecer todas as respostas. O modelo teórico TPACK não é exceção. No entanto, nós acreditamos que utilizar qualquer modelo, mesmo que de forma limitada, é melhor do que não usar nenhum modelo teórico (MISHRA; KOEHLER, 2006, p. 1047, tradução nossa).

Assim sendo, o modelo teórico TPACK mostra-se como uma possibilidade de compreensão do processo de apropriação elaborado pelos docentes para o uso consciente das tecnologias na educação, porém, vale destacar que ele não vem responder todas as questões.

Alguns aspectos destacados sobre a modalidade EaD remetem à possibilidade criativa do docente que se aventura a se abrir às tecnologias e buscar adequá-las a sua intenção pedagógica e prática cotidiana. A busca por atualizações é uma constante nesse sentido, como afirmaram as duas professoras em seus depoimentos. Além disso, foi destacada a importância do planejamento prévio mais detalhado na EaD.

Foram apontados reflexos da prática em EaD nas suas atuações na educação presencial, tais como maior uso de recursos tecnológicos digitais em sala de aula, além de uma maior facilidade na organização docente para elaboração de planos de aula e planejamento das disciplinas presenciais. Pode-se considerar que, uma vez ampliada a Base de Conhecimento Docente, esta poderá ser acionada em qualquer situação de ensino, seja a distância ou presencialmente.

Algumas reflexões apresentadas pelos professores que participaram da elaboração e aplicação da disciplina Teclado 1 demonstram uma visão de ensino e aprendizagem diferenciada para os instrumentos musicais que necessitam ser oferecidos na modalidade EaD. Essas novas abordagens de ensino demandam que os professores revisitem sua Base de Conhecimento Docente frente aos novos desafios e busquem apoio e articulação com as tecnologias disponíveis para melhorar seu ensino. Nesse sentido, destacou-se a importância da elaboração de recursos didáticos, utilizando novos softwares, muitas vezes com apoio de uma equipe multidisciplinar. Essas equipes atendem a diversas demandas, como a produção de vídeoaulas para os diferentes cursos da UAB-UFSCar, e para tanto um cronograma precisa ser respeitado.

Diferentemente do planejamento de uma disciplina presencial de teclado, quando o professor trabalha praticamente sozinho, no contexto da EaD podem surgir algumas

dificuldades, como as relatadas pelos professores, relacionadas à estruturação de sua disciplina para a EaD virtual, em que o professor não está mais sozinho:

Para apoiar os docentes na produção dos vários materiais didáticos, a SEaD-UFSCar estruturou uma equipe multidisciplinar composta por pedagogos, projetistas educacionais, linguistas, diagramadores, ilustradores, webdesigners, profissionais de audiovisual e profissionais de computação, totalizando aproximadamente 80 profissionais que trabalham de forma integrada (MILL et al., 2013, p. 243).

Outras questões acerca da avaliação presencial, necessidade de profissionais preparados nas equipes multidisciplinares e melhor infraestrutura nos polos presenciais foram mencionadas pelos professores entrevistados. Esses relatos abordaram dificuldades que os docentes tiveram ao longo das ofertas da disciplina e demonstram que a atuação em EaD provoca uma mudança na forma como o professor compreende seu ofício e sua prática, acarretando reflexões acerca do seu papel.

Em busca da especificidade da Base de Conhecimento Docente para a atuação em uma disciplina de teclado oferecida na modalidade a distância, levantou-se como necessários os seguintes conhecimentos, de acordo com os professores entrevistados: conhecimento específico do instrumento musical teclado ou piano; conhecimento do perfil do seu aluno de teclado, relacionado ao conhecimento pedagógico geral que também envolve o conhecimento da grade curricular, do projeto pedagógico e dos objetivos da disciplina para o contexto geral da formação do seu estudante; conhecimento pedagógico do ensino de teclado a ser oferecido na modalidade EaD, que também requer conhecimentos sobre as tecnologias digitais, sobre alguns softwares específicos, recursos e ferramentas do Moodle, entre outros. Enfim, o professor que pretende atuar na disciplina em questão, deverá buscar uma ampliação da sua Base de Conhecimento Docente, por meio da formação continuada ou troca entre seus pares.

A última categoria de análise buscou apontar algumas dificuldades pessoais e profissionais para a formação docente em EaD, assim como os reflexos da aprendizagem com os pares para o desenvolvimento profissional dos professores entrevistados. Destacou-se a importância de participar em eventos acadêmicos – encontros e congressos de associações como ABED, ABEM e ANPPOM – para conhecer outras experiências relacionadas à EaD e à Educação Musical a Distância, tanto no Brasil quanto no exterior. Ainda assim, as conversas informais antes ou depois das reuniões de conselhos universitários destacaram-se como um espaço formativo para os docentes. Nesse sentido, ressalta-se a importância da dimensão

pessoal no processo de desenvolvimento profissional docente, como “[...] o resultado de um processo de crescimento individual, em termos de capacidades, personalidade, habilidades, interações com o meio” (MIZUKAMI, 1996, p. 65).

O objetivo final dessa última análise foi reunir algumas contribuições para o desenvolvimento profissional e para a ampliação da Base de Conhecimento Docente para o ensino de teclado a distância. Tais contribuições podem ser relacionadas a uma maior busca pelo conhecimento dos recursos tecnológicos digitais disponíveis atualmente e suas possibilidades pedagógicas. Outro aspecto destacado foi o aprimoramento da prática docente por meio de parcerias tanto entre os próprios professores, sobretudo no planejamento, assim como entre eles e seus tutores virtuais durante a oferta da disciplina. Por fim, as reflexões sobre possíveis adequações na disciplina Teclado 1 visando melhorias para as próximas ofertas também podem ser consideradas como positivas para a ampliação da Base de Conhecimento Docente.

Encerrando as considerações finais ora apresentadas, embora o escopo geral deste trabalho tenha sido estrita e especificamente a identificação e a análise da Base de Conhecimento Docente para o ensino de teclado a distância, a partir dos resultados encontrados nesta pesquisa, podemos afirmar que ainda há muito a ser pesquisado e analisado acerca da Formação de Professores e dos processos de ensino e aprendizagem de instrumentos musicais na modalidade EaD. Assim, apontamos duas possibilidades de ampliação, no sentido de continuidade aos estudos aqui apresentados:

- uma primeira possibilidade seria investigar outros professores que atuam em disciplinas do instrumento teclado na modalidade a distância, além da UAB-UFSCar, como a UAB-UnB e UAB-UFRGS. Se for do interesse do pesquisador, instituições privadas também poderão ser investigadas. Sugerem-se alguns questionamentos que poderão nortear esse futuro trabalho: quais as dificuldades e os ganhos que a disciplina Teclado representa para esses professores? A caracterização da Base de Conhecimento Docente para a atuação nessa disciplina, relatada pelos novos professores investigados, é semelhante à que foi identificada na presente pesquisa? Quais as contribuições para o desenvolvimento profissional desses docentes relacionadas à atuação como professores de uma disciplina de teclado na modalidade EaD?

- outra possibilidade de estudo, pensando na ampliação da pesquisa aqui apresentada, seria uma investigação sobre a Base de Conhecimento Docente de professores de teclado a distância de algumas universidades estrangeiras, tais como as que foram citadas no Capítulo 2. Quais outros conhecimentos essas experiências internacionais trazem? Quais os

mais avançados recursos e ferramentas tecnológicas digitais no ensino de teclado a distância são utilizados nessas instituições?

Enfim, espera-se buscar novas articulações desta e de outras pesquisas na área para a delimitação de novos desafios, novas questões e possibilidades que subsidiem um trabalho com qualidade para promover, cada vez mais, melhorias relacionadas à Educação Musical a Distância.

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.) *Educação a Distância: o estado da arte*. Cap. 2, p. 9-13. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- ARRUDA, Y. *Cantos Infantis*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1960.
- BACH, J. S. *Little note book for Anna Magdalena Bach*. N.Y.: Belwin Mills, 1970.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BELLONI, M. L. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- BOGDAN, R. C. e BIKLEN, J. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOLZAN, R. F. F. A. *O conhecimento tecnológico e o paradigma educacional*. Florianópolis, 1998, 180f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.
- BORNE, L. S. *Trabalho docente na educação musical a distância: educação superior brasileira*. 2011. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- BRAGA, P. D. A. *Oficina de Violão: Estrutura de Ensino e Padrões de Interação em um Curso Coletivo a Distância*. 2009. 320f. Tese (Doutorado em Música). Curso de Música, Departamento de Programa de Pós Graduação em Música, UFBA, Salvador, 2009.
- BRASIL, *Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial* [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 142, n. 243, Seção I, p. 1, 20 dez. 2005.
- _____. *Portal Universidade Aberta do Brasil, UAB*. Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <www.uab.capes.gov.br>. Acesso em: 15 dez. 2013.
- CAJAZEIRA, R. C. de S. *Educação continuada a distância para músicos da Filarmônica Minerva: gestão e Curso Batuta*. 2004. 316f. Tese (Doutorado em Educação Musical). Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- CARRILHO, M. F. et al. Diretrizes para a elaboração do Memorial de Formação. In: *Metodologia do trabalho científico*. Natal: IFP/URRN, 1997.
- CARVALHO, I. *Potencialidades e limites de uma disciplina do curso de Educação Musical a distância na UFSCar*. 2010. 225f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

CASADEI CARNIEL, L; BARRIOS RIVERO, I. Metodología TPACK para Capacitar al Docente en el Uso y Producción de Recursos Educativos Abiertos. In: *Conferencias LACLO*, v. 4, n. 1, 2013.

CORRÊA, A. G. *Base de conhecimentos docente em Educação a Distância: um estudo sobre Educação Musical*. 2013. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

DOURADO, H. A. *Dicionário de termos e expressões da música*. 32ª ed. São Paulo: 2004.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.18, p.35-40, set./out./nov./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

FONTEERRADA, M. T. de O. *De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP, Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FREITAS, D. S. de L.; SOUZA JR, A. J. de, 2004. Importância do memorial enquanto estratégia de formação profissional no projeto veredas. In: *Revista Olhares & Trilhas*, v. 5, n. 5 (jan./dez. 2004). Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/olhasesetilhas/article/view/3460/13589>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

GARDNER, H. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. 1ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GALIZIA, F. S. *Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música*. 2007. 106f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GOHN, D. M. EAD e o estudo de música. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.) *Educação a Distância: o estado da arte*. Cap. 39, p. 282-288. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009a.

_____. *Educação musical a distância: propostas para ensino e aprendizagem de percussão*. 2009. 191f. Tese (Doutorado em Comunicação). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009b.

_____. *Educação musical a distância: abordagens e experiências*. São Paulo: Cortez, 2011.

HARGREAVES, A. *O ensino na Sociedade do Conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.

HENDERSON FILHO, J. R. *Formação Continuada de Professores de Música em Ambiente de Ensino e Aprendizagem Online*. 2007. 250f. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes – PPGMus, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6a ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JOLY, I. Z. L.; SANTIAGO, G. L. A.; GOHN, D. *Projeto Pedagógico Curso de Educação Musical Modalidade Educação a Distância*. São Carlos: UFSCar, 2007.

_____. *Projeto Pedagógico Curso de Educação Musical Modalidade Educação a Distância*. São Carlos: UFSCar, 2010.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. In: *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 47, p. 47-56, set/dez. 2003.

_____. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8a ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

KOEHLER, M. J.; MISHRA, P. What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. In: *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), 131-152, 2005.

_____. What is technological pedagogical content knowledge? In: *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70, 2009.

KRÜGER, S. E. *A percepção de docentes sobre a formação continuada em educação musical, apoiada pela Educação a Distância, em um contexto orquestral*. 2010. 307f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100. Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

MARCELO GARCÍA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Tradução: Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. Los profesores como trabajadores del conocimiento: certidumbre y desafíos para una formación a lo largo de la vida. In: *Educar*, n. 30, p. 27-56, 2002.

_____. La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. In: *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 63-90, 2007.

MARRA, A. V.; MELO, M. C. de O. L. A prática social de gerentes universitários em uma instituição pública. *Revista de Administração Contemporânea*. Vol. 9, n. 3, p. 9-31, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552005000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 nov. 2013.

MEC. *Música na escola primária*. Programa de Emergência, Biblioteca da Professora Brasileira, 1962.

MILL, D. *EaD e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia*. 2006. 322f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), Belo Horizonte, 2006.

_____. Das inovações tecnológicas às inovações pedagógicas: considerações sobre o uso de tecnologias na Educação a Distância. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. (Orgs.). *Educação a Distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EdUFSCar, p. 43-57, 2010.

MILL, D., et al. Prática polidocente em ambientes virtuais de aprendizagem: reflexões sobre questões pedagógicas, didáticas e de organização sociotécnica. In: Maciel, C. (Org.) *Ambientes Virtuais de Aprendizagem*, p. 221-26. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. In: *Teachers College Record*, v. 108, n. 6, June 2006, p. 1017–1054 Copyright by Teachers College, Columbia University, 2006.

MIZUKAMI, M. da G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. de M.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). *Formação de Professores: tendências atuais*, p. 59-91. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

_____. Casos de Ensino e aprendizagem da docência. In: ABRAMOWICZ, A. e MELLO, R. (Orgs.). *Educação: pesquisa e prática*. Campinas: Papyrus, 2000.

_____. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. In: *Revista do Centro de Educação*, v. 29, n. 2, jul./dez. 2004, UFSM: 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. (Orgs.). *Aprendizagem Profissional da Docência: Saberes, Contextos e Práticas*, p. 119–137. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N., et al. Aprendizagem da Docência: Contribuições Teóricas. In: *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. *Educação a Distância: uma visão integrada*. Tradução: Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAN, M. J. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisual e telemáticas. In: MORAN, M. J.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papyrus Editora, 2007.

MORHANGE-MOTCHANE, M. *Le petit clavier: initiation au Piano*. Paris: Salabert, 1994.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. In: *Nova escola*, 142p., Maio, 2001.

_____. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. In: *Revista de Educación*, 350p., 203-218, 2009.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NUNES, I. B. A história da EAD no mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.) *Educação a Distância: o estado da arte*. Cap. 1, p. 2-8. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

OLIVEIRA, C. L. A. P.; MERCADO, L. P. L. Trabalho docente na educação online. In: MACHADO, G. J. C. (Org.). *Educação e ciberespaço: estudos, propostas e desafios*. Aracaju: Virtus, 2010.

OLIVEIRA, M. R. G. de, et al. Proposta de Formação Continuada em EaD: uma experiência voltada para docentes da UFSCar. In: *XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP*. Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012.

PAZ, E. *500 Canções Brasileiras*. Rio de Janeiro: Luís Bogo Editor, 1989.

PEREIRA et al. *Análise de Conteúdo de uma Entrevista Semi-Estruturada*, 2011. Disponível em: <<http://mpelearning.pbworks.com/f/MICO.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2013.

PIMENTA, S. G. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

POLLY, D.; BRANTLEY-DIAS, L. TPACK: Where do we go now? In: *TechTrends*, v. 53 (5), 2009.

RIBEIRO, L.; MILL, D.; OLIVEIRA, M. A docência virtual versus presencial sob a ótica dos professores. In: MILL, D.; RIBEIRO, L.; OLIVEIRA, M. (Orgs.). *Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques*. São Carlos: EdUFSCar, p. 41-57, 2010.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional, 2007. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2013.

ROSSIT, F. H. A.; OLIVEIRA, M. R. G. de; MONTEIRO, M. I. Educação Musical a Distância: teses pertinentes ao tema em oito dos programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. In: *Revista NUPEM, Campo Mourão: Editora FECILCAM*, v. 5, n. 9, jul./dez. 2013, 206p., p. 85-104. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

ROSSIT, F. H. A.; SANTIAGO, G. L. A. Educação Musical a Distância e Extensão Universitária: uma ação na UFSCar. In: *Congresso Internacional ABED de Educação a Distância*, 16^o, 2010, Foz do Iguaçu. Anais do 16^o Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, Foz do Iguaçu, 2010. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/152010000740.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

RUDDUCK, J. *Innovation and Change*. Milton Keynes: Open University, 1991.

SALOMON, G. The changing role of the teacher: from information transmitter to orchestrator of learning. In: O SER, F. et al. (Orgs.). In: *Effective and Responsible Teaching: The new synthesis*. Nova York: Jossey-Bass, p. 35-49, 1992.

SANTOS, E. G. dos; POWACZUK, A. C. H. Formação e desenvolvimento profissional docente: a aprendizagem da docência universitária. In: *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 38-53, 2012. Disponível em: <seer.ufrgs.br/Poled/article/download/35843/23273>. Acesso em: 17 jan. 2014.

SANTOS, T. P. *Contribuições do curso de educação musical a distância da UFSCar nas percepções de licenciandos-já-professores*. 2012. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth. In: *Teaching Educational Researcher*, v. 15, n. 2. (Feb., 1986), p. 4-14, 1986.

_____. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: *Harvard Educational Review*. Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-21, fev. 1987.

_____. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. In: *Revista de currículum y formación del profesorado*. Granada-España, ano 9, n. 2, 2005b, p. 1-30. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev92art1.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

SOUZA, C. V. C. de. *Programa de Educação Musical a Distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental*. 2003. 464f. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2003a.

_____. Educação Musical a Distância e Formação de Professores. In: *Revista do Centro de Educação*. Edição: 2003, v. 28, n. 2. UFSM: 2003b. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2003/02/a4.htm>>. Acesso em: 18 dez. 2013.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. In: *Revista Educação em Questão*. UFRN, 2006.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes: 2002.

WESTERMANN, B. *Fatores que influenciam a autonomia do aluno de violão em um curso de licenciatura em música a distância*. 2010. 112f. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, 2010.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Requerimento de solicitação para realização de pesquisa em disciplina da UAB-UFSCar

**Requerimento de Solicitação para realização
de pesquisa em disciplina da UAB-UFSCar**

Venho, por meio deste, solicitar autorização/consentimento de realização da pesquisa de Mestrado, do aluno Fernando Henrique Andrade Rossit, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFSCar (PPGE-UFSCar), com orientação da Profa. Dra. Marcia Rozenfeld Gomes de Oliveira. Em anexo seguem os seguintes documentos solicitados pela SEAD-UFSCar:

- 03 (três) cópias do termo de compromisso para realização da pesquisa junto ao curso de Licenciatura em Educação Musical da UFSCar, contendo a descrição da pesquisa e a anuência de todos os envolvidos: a professora orientadora da pesquisa, Profa. Dra. Marcia Rozenfeld Gomes de Oliveira, os professores responsáveis pela disciplina Teclado 1, a Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação Musical da UFSCar, Profa. Dra. Isamara Alves Carvalho, e a Secretária Geral da SEAD-UFSCar, Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali.

São Carlos, 29 de junho de 2012.

Fernando Henrique Andrade Rossit

Profa. Dra. Marcia Rozenfeld Gomes de Oliveira

APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas**Roteiro Entrevista Semiestruturada
Pesquisa Mestrado Fernando Henrique Andrade Rossit**

- 1) Qual a sua formação acadêmica (graduação e pós)? Fale um pouco sobre sua formação musical e em EaD (caso tenha feito). Destaque os principais cursos realizados nessas áreas.
- 2) De que maneira esses cursos contribuíram para sua formação docente?
- 3) Quando você começou a lecionar? Destaque os principais acontecimentos em sua trajetória docente, tanto antes do ingresso na UFSCar (caso exerceu essa função anteriormente) quanto ao longo dos anos nesta instituição. Exerceu outras funções na EaD (gestor, tutor ou aluno) além de professor?
- 4) Quais as suas concepções e crenças em relação ao processo de ensino e aprendizagem em Educação Musical a Distância? Comente, considerando sua experiência, qual seria a base de conhecimento para o ensino necessária para um(a) professor(a) atuar em um curso nessa modalidade?
- 5) Quais as disciplinas que já ministrou como professor(a) aplicador(a) no curso de Licenciatura em Educação Musical da UFSCar, na modalidade EaD? Em todas essas disciplinas o papel de professor conteudista também foi exercido por você?
- 6) Quais as dificuldades que enfrentou como professor(a) na modalidade EaD? Destaque também aspectos positivos e possibilidades inovadoras da atuação docente em EaD. A sua prática docente em EaD proporcionou reflexos na prática docente presencial?
- 7) A adequação da matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Musical da UFSCar, em 2010, criou disciplinas novas de instrumento que não existiam antes (Teclado, Violão, Técnica Vocal etc.). Você acompanhou esse processo? O que tem a dizer a respeito da criação dessas disciplinas, principalmente a respeito da disciplina Teclado 1.
- 8) Ao ministrar a disciplina Teclado 1, você sentiu alguma dificuldade? Destaque o processo de construção dessa disciplina comentando se foi necessário fazer alterações ou adequações pedagógicas em relação ao ensino desse conteúdo no presencial. Quais ferramentas/recursos tecnológicos você destaca como fundamentais para o oferecimento da disciplina Teclado 1?
- 9) Na questão 4 deste roteiro, conversamos sobre a base de conhecimento para o ensino em EaD. Agora, você poderia discorrer sobre a base de conhecimento para o ensino de Teclado na modalidade EaD? Mais especificamente, qual a base de conhecimento para o ensino necessário para um(a) professor(a) atuar na disciplina Teclado 1?
- 10) Você participou de um curso de formação continuada oferecido pelo PACC/SEaD intitulado URecTEM? Como se deu essa participação? (foi professor, tutor ou aluno?)

- 11) Você acredita que tal curso propiciou reflexos em sua atuação como professor da disciplina Teclado 1? (ou na sua atuação profissional de forma geral)
- 12) Você sentiu alguma dificuldade ao longo do curso URecTEM? Você gostaria de participar de outros cursos de formação continuada na modalidade EaD? Quais sugestões de cursos você teria?
- 13) Você discute com outros professores de Educação Musical (da UFSCar e outras instituições) acerca de questões relacionadas à prática docente nas modalidades presencial e a distância? Em quais espaços ocorrem essas discussões? Você acredita que essas trocas de informações/experiências são positivas?
- 14) Quais comentários e/ou críticas você gostaria de acrescentar sobre o que foi tratado nesta entrevista?

APÊNDICE C – Termo de Compromisso para realização de pesquisas junto aos cursos da UAB-UFSCar



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS — UFSCar
Secretaria de Educação a Distância — SEaD
Universidade Aberta do Brasil — UAB

TERMO DE COMPROMISSO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISAS JUNTO AOS CURSOS DA UAB-UFSCar

- **Identificação da pesquisa:** Educação Musical a Distância: os Saberes Docentes relacionados ao ensino de Teclado
- **Interessados:** Profa. Dra. Marcia Rozenfeld Gomes de Oliveira (Orientadora) e Fernando Henrique Andrade Rossit (Mestrando)

1. Aceitação das condições para realização de pesquisas

1.1. O presente Termo de Compromisso tem por finalidade normatizar a realização de pesquisas sobre os cursos vinculados ao Sistema Universidade do Brasil (Sistema UAB-UFSCar). O responsável pelas informações e condução da pesquisa, está ciente de que deverá atender as regras e normas éticas da UFSCar.

1.2. Pesquisas em cursos do Sistema UAB-UFSCar

A realização de pesquisas em cursos de Sistema UAB-UFSCar são relevantes para o desenvolvimento educacional, científico e tecnológico do país e para a formulação das políticas educacionais. As informações obtidas podem ser utilizadas em diversos processos (diagnóstico, planejamento, acompanhamento, avaliação etc.) visando a melhoria da qualidade de ensino oferecido pela UFSCar.

1.3. Responsabilidades do pesquisador

1.3.1 O signatário deste Termo é inteiramente responsável por toda e qualquer atividade, lançamento, registro, divulgação de informações relativas ao Sistema UAB-UFSCar oriundas de sua pesquisa, inclusive para efeitos legais.

1.3.2 O pesquisador concorda em notificar imediatamente a Coordenação da UAB e SEAD (Secretaria Geral de Educação a Distância) da UFSCar sobre qualquer uso não autorizado de seus dados, ou de informações sobre o Sistema UAB-UFSCar obtidas em sua investigação ou qualquer quebra de segurança de que tome conhecimento.

1.4. Da divulgação dos dados

1.4.1 Poderão ser divulgadas para o público externo, através da Internet ou de outros meios, todas as informações relativas aos dados obtidos na pesquisa respeitando o compromisso de

não exibição pública de nomes de pessoas e de instituições e de informações relativas a identificação dos participantes ou de dados que firam a integridade, a fidelidade, a exatidão e a correção dos dados e informações pessoais dos participantes.

1.4.2 A Coordenação da UAB e coordenadores de cursos do Sistema UAB-UFSCar poderão fornecer informações sobre o Sistema UAB e seus cursos desde que seja resguardado o compromisso de não exibição pública das informações relativas aos dados de identificação relacionados acima.

2. Conduta e obrigações do pesquisador

2.1. Como condição para realizar a sua investigação, o usuário concorda em:

- a) fornecer informações verdadeiras e exatas;
- b) aceitar que o pesquisador é o único responsável por toda e qualquer informação registrada em sua pesquisa, estando sujeito às consequências, administrativas e legais, decorrentes de declarações falsas ou inexatas que vierem a causar prejuízos ao Sistema UAB-MEC, ao Sistema UAB-UFSCAR ou a terceiros;
- c) não utilizar as informações obtidas para fins ilícitos ou proibidos;
- d) não difamar, violar a privacidade de terceiros, ameaçar, discriminar, injuriar, ou caluniar;
- e) não divulgar qualquer material que viole direitos de terceiros, incluindo direitos de propriedade intelectual;
- g) não obter ou tentar obter acesso não-autorizado a outros sistemas ou redes de computadores conectados ao serviço (ações de hacker) do Sistema UAB-UFSCar;
- h) não interferir ou interromper os trabalhos de servidores e outros profissionais vinculados ao Sistema UAB-UFSCar;
- i) não criar falsa identidade ou utilizar-se de subterfúgios com a finalidade de enganar outras pessoas ou de obter benefícios;
- j) solicitar autorização para acessar os sites e/ou bases de dados do Sistema UAB-UFSCar, dados de disciplinas e processos relacionados a sua condução;
- k) comunicar imediatamente a Coordenação da UAB e coordenadores de cursos do Sistema UAB-UFSCar qualquer irregularidade;
- l) ao término da investigação, apresentar os dados obtidos para a Coordenação da UAB e coordenadores de cursos do Sistema UAB-UFSCar por meio de sistemática de devolutiva estabelecida no item 3. Descrição da Pesquisa deste Termo.

3. Descrição da pesquisa

a) indicação da questão e dos objetivos da pesquisa

A questão norteadora da investigação é: *Quais são as especificidades no que se refere aos saberes docentes e à utilização de recursos tecnológicos musicais encontradas em professores atuantes na disciplina Teclado 1 do curso de Licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar?*

Objetivo geral:

Este trabalho tem como objetivo geral identificar e analisar os saberes docentes, vivências e concepções de ensino-aprendizagem de professores atuantes na disciplina Teclado 1 do curso de Licenciatura em Educação Musical da UFSCar³⁸.

Objetivos específicos:

Com base no objetivo geral, podemos elencar quatro objetivos específicos. Ao final desta investigação, os dados coletados e analisados tendo em vista estes quatro objetivos se juntarão para contemplar o objetivo geral da pesquisa descrito anteriormente:

1. Descrever as trajetórias de formação e caracterizar o perfil dos docentes participantes da pesquisa;
2. Investigar as concepções e crenças dos professores acerca dos processos de ensino-aprendizagem em EaD e caracterizar a atuação deles nesta modalidade;
3. Identificar os saberes docentes e levantar possíveis adequações pedagógicas/metodológicas nas estratégias do docente virtual, para o planejamento e o oferecimento da disciplina Teclado 1 do curso de Licenciatura em Educação Musical da UFSCar;
4. Apontar possíveis reflexos/contribuições na atuação desses professores na disciplina Teclado 1 relacionados aos cursos de formação continuada que participaram (i. Curso de Formação Docente em EaD da SEAD-UFSCar; ii. Curso sobre o Uso de Recursos Tecnológicos para ensino de Música da CODAP-SEAD-UFSCar).

b) Justificativas

Esta pesquisa tem como justificativa a necessidade de criarmos iniciativas no âmbito acadêmico que investiguem a Educação Musical a Distância, visto que, somente nos últimos anos, foram iniciados os três primeiros cursos de graduação a distância na área de Música no Brasil – UFSCar, UNB e UFRGS – e todos eles tem explorado possibilidades pedagógicas para a efetivação de seus projetos. Assim, acreditamos que a investigação desta pesquisa se justifica pela importância para a produção científica relacionada às áreas de Educação Musical a Distância, Formação de Professores e Educação.

c) Procedimentos metodológicos, local e participantes

- **Procedimentos metodológicos:** Esta pesquisa terá uma abordagem qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994; LUNA, 2000; SANTOS FILHO e GAMBOA, 2001). A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas.

³⁸ A UFSCar possui dois cursos de graduação em Música: o curso de Licenciatura em Música (modalidade Educação Presencial – iniciou suas atividades em 2004) e o curso de Licenciatura em Educação Musical (modalidade Educação a Distância – iniciou suas atividades em 2007). Esta pesquisa ocorrerá no âmbito deste último: o curso de Licenciatura em Educação Musical (modalidade EaD).

- **Local:** Os dados serão todos coletados no curso de Licenciatura em Educação Musical da UFSCar. As entrevistas serão agendadas de acordo com a disponibilidade de horário e local dos docentes envolvidos.
- **Participantes:** Os sujeitos³⁹ da pesquisa serão três professores que ministraram a disciplina Teclado 1, sendo dois que atuaram em 2011 (conteudistas e aplicadores) e uma professora que atuará na oferta de 2012 (como aplicadora).

d) Cronograma detalhando o semestre e o ano em que será realizada cada etapa do projeto e a duração total da pesquisa

A pesquisa vem sendo estruturada desde março deste ano, quando o pesquisador iniciou seu Mestrado em Educação no PPGE-UFSCar. O quadro abaixo resume o cronograma:

Atividades	Semestres				
	1º Sem. 2012	2º Sem. 2012	1º Sem. 2013	2º Sem. 2013	1º Sem. 2014
Realização das disciplinas obrigatórias e optativas	X	X			
Revisão de literatura	X	X			
Redação da dissertação e revisões		X	X	X	
Coleta de dados da pesquisa e transcrição das entrevistas		X			
Classificação e análise dos dados coletados		X	X		
Qualificação da dissertação			X		
Entrega da dissertação para a banca examinadora				X	
Defesa da dissertação				X	
Publicação em eventos e periódicos					X

e) explicitação das responsabilidades do pesquisador

O pesquisador tem como responsabilidade garantir que durante a coleta dos dados e na divulgação das informações do conteúdo gerado pela pesquisa, nenhum dos sujeitos envolvidos sofra qualquer tipo de constrangimento ou tenha sua identidade revelada sem o seu consentimento. Os dados coletados somente serão utilizados na pesquisa com a autorização de todos os sujeitos envolvidos. Também é responsabilidade do pesquisador providenciar devolutivas para a SEaD-UFSCar sobre os resultados da investigação.

³⁹ A proposta primeira desta pesquisa é investigar, por meio de entrevistas semiestruturadas, apenas estes três sujeitos. No entanto, caso seja necessário, ao longo da pesquisa poderemos indicar outros sujeitos para complementar nossos dados. Caso isso ocorra, informaremos todas as instâncias envolvidas, ou seja, a SEaD-UFSCar e a Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação Musical.

f) explicitação das formas de tratamento das informações geradas e de identificação dos participantes

Os dados coletados nos questionários e também nas entrevistas serão utilizados para atenderem aos objetivos da pesquisa mencionados anteriormente. Com base nas informações fornecidas pelos docentes da disciplina Teclado 1 do curso de Licenciatura em Educação Musical da UFSCar, pretendemos identificar elementos que auxiliem professores de cursos superiores no âmbito da Educação Musical a Distância em suas atividades docentes. A identificação dos participantes não ocorrerá sem seu prévio consentimento e mediante a autorização dos sujeitos envolvidos na investigação. Em relação às medidas éticas de pesquisa, todos os entrevistados deverão aceitar o "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido", que autoriza a coleta de dados para fins acadêmicos. Eles serão identificados por nomes fictícios ou pelos termos Sujeito A, B etc. para que seja mantido o anonimato dos participantes da pesquisa.

e) apresentar o formulário ou termo de consentimento, específico para a pesquisa, incluindo informações sobre as circunstâncias sob as quais o consentimento será obtido, quem irá tratar de obtê-lo e a natureza da informação a ser fornecida aos sujeitos da pesquisa

A partir da autorização da coordenação do curso de Educação Musical e dos gestores da SEaD-UFSCar, faremos contato com os professores da disciplina Teclado 1 do curso de Licenciatura em Educação Musical da UFSCar para verificar disponibilidade e concordância de participar da investigação. Num primeiro momento, esse contato se dará por email, que esclarecerá os aspectos básicos da pesquisa e, posteriormente, faremos contato pessoal com os mesmos para a realização das entrevistas. Também no formulário virtual do questionário, conterà uma pergunta sobre a “autorização/concordância para uso das informações prestadas”. Somente serão entrevistados professores interessados em participar da pesquisa.

f) descrever devolutivas para a UAB a respeito dos resultados obtidos pela pesquisa

A qualquer momento, a SEaD-UFSCar poderá solicitar os dados brutos ou sistematizados da pesquisa e, também, ao final da investigação, será disponibilizada uma versão digital da pesquisa para o conhecimento e divulgação dos seus resultados.

4. Conduta e Obrigações da Coordenação da UAB e coordenadores de cursos do Sistema UAB-UFSCar

4. 1 A Coordenação UAB e coordenadores de cursos do Sistema UAB-UFSCar reservam-se o direito de:

- a) compartilhar e/ou exibir os dados sobre os cursos do Sistema UAB consoante descrito no item 1.4.2;
- b) sem aviso prévio, realizar auditorias periódicas acerca das informações coletadas pelo pesquisador;
- c) cancelar o acesso do usuário aos dados dos cursos do Sistema UAB sempre que verificar a má-utilização ou a prática de abusos na sua utilização e na divulgação de informações. Entende-se por abuso toda e qualquer atividade que ocasione prejuízo ou lesão de direitos de

ou a terceiros. A prática de ato delituoso sobre os Cursos do Sistema UAB-UFSCar ocasionará a sua apuração por meio de sindicância e caso constatada a responsabilidade do pesquisador a adoção de medidas administrativas repressivas que poderão envolver o cancelamento definitivo deste Termo.

4.2. A Coordenação UAB-UFSCar e SEAD não se responsabilizam pelas declarações falsas ou inexatas divulgadas pelo pesquisador que vierem a causar prejuízos a terceiros, ao Sistema UAB, Sistema UAB-UFSCar, SEAD, UFSCar.

5. Modificações deste Termo de Compromisso

5.1. A SEAD, a Coordenação da UAB-UFSCar, coordenadores de cursos do Sistema UAB-UFSCar reservam-se o direito de alterar o conteúdo deste Termo, sendo responsabilidade do pesquisador consultá-lo regularmente.

5.2 Aplica-se ao presente Termo, e às responsabilidades nele contidas, toda a legislação federal e normas internas da UFSCar que lhe for pertinente.

São Carlos, 29 de Junho de 2012.

Declaro, para os devidos fins, que concordo com o TERMO DE COMPROMISSO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISAS JUNTO AOS CURSOS DA UAB-UFSCar.

___ Li e estou de acordo com a declaração acima.

Pesquisador (no caso de estudante de pós-graduação, orientador):

Profa. Dra. Marcia Rozenfeld Gomes de Oliveira

RG: 7.703.176-3

CPF: 042.964.628-30

Assinatura: _____

Anuência:

Professor responsável pela Disciplina (2011)

Professora responsável pela Disciplina (2011)

Professora responsável pela Disciplina (2012)

Profa. Dra. Isamara Alves Carvalho
Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação Musical

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
Secretaria Geral da SEaD-UFSCar

APÊNDICE D – E-mails enviados para os participantes da pesquisa

E-mail 1 – Contato inicial

Olá!
Tudo bem?

Escrevo este email como um convite para você participar como um dos sujeitos da minha pesquisa de Mestrado no PPGE-UFSCar.

O título da pesquisa é:
Educação Musical a Distância: os Saberes Docentes relacionados ao ensino de Teclado
(Fernando Henrique Andrade Rossit - Mestrando / Profa. Dra. Marcia Rozenfeld Gomes de Oliveira - Orientadora)

Em anexo, envio o termo de compromisso para a realização de pesquisas junto aos cursos relacionados à SEaD-UFSCar. Neste documento, que deverá ser assinado por você e por outros docentes, explico alguns detalhes da pesquisa, principalmente no item 3. Descrição da Pesquisa.

Gostaria de combinar um dia para a assinatura deste documento, se possível na semana que vem.

Aguardo sua resposta e, desde já, lhe agradeço.

Abraços,

Fernando Rossit

E-mail 2 – Agendamento da entrevista

Olá!
Tudo bem?

Quando você assinou aquele termo de compromisso, relacionado à minha pesquisa de Mestrado, havíamos marcado sua entrevista mais ou menos para o início de setembro, sem uma data exata definida ainda.

Nesta semana, nos informaram sobre o calendário dos Seminários de Dissertação do PPGE-UFSCar, que acontecerá no final de setembro. Gostaria de saber se podemos adiantar um pouco sua entrevista, para ainda neste final de agosto. Assim posso apresentar alguns dados neste seminário.

Pensei em marcar na sexta-feira da semana que vem (31/08/12) no período da manhã. Você pode neste dia/horário? Acredito que nossa conversa durará em torno de 1 hora.

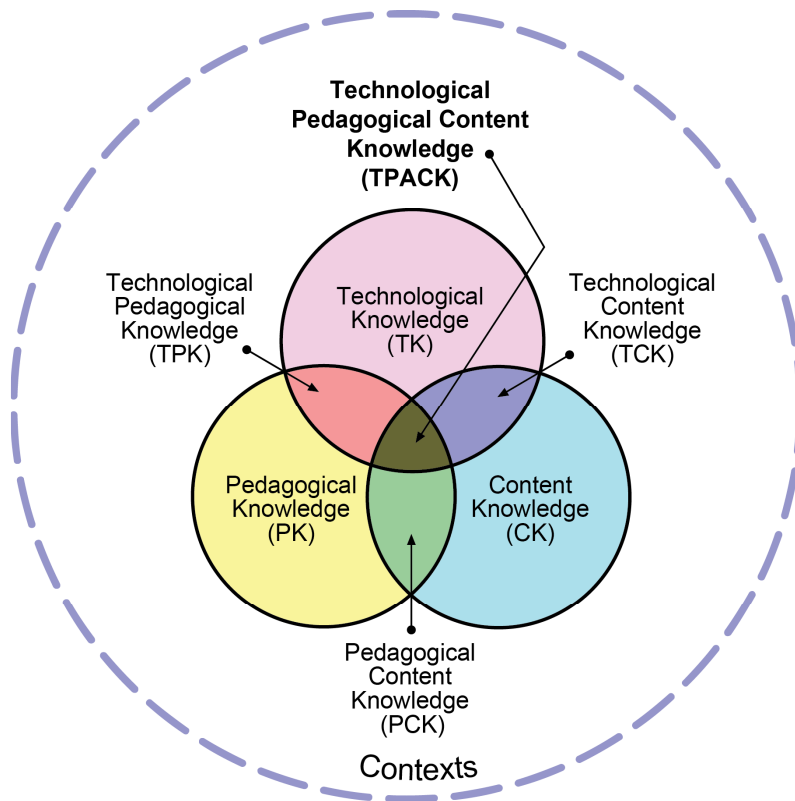
Aguardo sua resposta e desde já lhe agradeço.

Abraços!

Fernando Rossit

ANEXOS

ANEXO A – Figura original do TPACK



Fonte: @tpack.org

ANEXO B – Grade Curricular do Curso de licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar

Disciplina	Disposição do oferecimento	C. H.	Cred.	C.H semanal de estudos
Módulo 1				
Letramento digital	1ª parte do módulo	30	2	5h
Introdução à educação a distância	1ª parte do módulo	60	4	8h
Introdução aos recursos tecnológicos e	1ª parte do	60	4	8h
musicais	módulo			
Construção de Instrumentos para educação musical 1	2ª parte do módulo	60	4	8h
Educação musical - prática e ensino 1	2ª parte do módulo	90	6	6h
Estruturação e percepção musical 1	2ª parte do módulo	90	6	6h
	subtotal do módulo	390	26	
Módulo 2				
Educação musical - prática e ensino 2	Todo o módulo	90	6	6h
Estruturação e percepção musical 2	Todo o módulo	90	6	6h
Teclado 1	1ª parte do módulo	60	4	8h
Teclado 2	2ª parte do módulo	60	4	8h
	subtotal do módulo	300	20	
Módulo 3				
Educação musical - prática e ensino 3	Todo o módulo	90	6	6h
Estruturação e percepção musical 3	Todo o módulo	90	6	6h
Educação a distância para educação musical 1	1ª parte do módulo	60	4	8h
Língua Portuguesa	2ª parte do módulo	60	4	8h
	subtotal do módulo	300	20	
Módulo 4				
Educação musical - prática e ensino 4	Todo o módulo	90	6	6h
Estruturação e percepção musical 4	Todo o módulo	90	6	6h
Disciplina optativa específica de instrumento	Todo o módulo	90	6	6h
	subtotal do módulo	270	18	
Módulo 5				
Educação musical - prática e ensino 5	Todo o módulo	90	6	6h
Disciplina optativa específica de instrumento	Todo o módulo	90	6	6h
Criação Musical 1	1ª parte do módulo	60	4	8h
Didática geral e da música	2ª parte do módulo	60	4	8h
	subtotal do módulo	300	20	
Módulo 6				
Educação musical - prática e ensino 6	Todo o módulo	90	6	6h
Disciplina optativa específica de instrumento	Todo o módulo	90	6	6h
Tecnologia Musical	1ª parte do módulo	60	4	8h
Psicologia do desenvolvimento	2ª parte do módulo	60	4	8h
	subtotal do módulo	300	20	

Módulo 7				
Produção de material didático para educação musical	Todo o módulo	90	6	6h
Disciplina optativa específica de instrumento	1ª parte do módulo	60	4	8h
Psicologia da aprendizagem	1ª parte do módulo	60	4	8h
Estágio em educação musical 1	2ª parte do módulo	60	4	8h
Tópicos em Educação, cultura e sociedade 1	2ª parte do módulo	60	4	8h
	subtotal do módulo	330	22	
Módulo 8				
Estágio em educação musical 2	Todo o módulo	120	8	8h
Disciplina optativa geral (escolha A)	1ª parte do módulo	60	4	8h
História da música 1	1ª parte do módulo	60	4	8h
Disciplina optativa geral (escolha B)	2ª parte do módulo	60	4	8h
História da música 2	2ª parte do módulo	60	4	8h
	subtotal do módulo	360	24	
Módulo 9				
Estágio em educação musical 3	Todo o módulo	120	8	8h
Disciplina optativa geral (escolha C)	Todo o módulo	60	4	8h
Trabalho de conclusão de curso 1	Todo o módulo	90	6	6h
	subtotal do módulo	270	18	
Módulo 10				
Estágio em educação musical 4	Todo o módulo	120	8	8h
Trabalho de conclusão de curso 2	Todo o módulo	90	6	8h
Libras	1ª parte do módulo	60	4	8h
Disciplina optativa geral (escolha D)	2ª parte do módulo	60	4	8h
	subtotal do módulo	330	22	
	Total	3.150	210	

Rol de disciplina Optativas e módulo de oferta preferencial:

O quadro a seguir apresenta o momento de oferecimento preferencial das disciplinas optativas.

Disciplina	Disposição do oferecimento	C. H.	Cred.	Obs.
Módulo 4				
Flauta doce 1	Todo o módulo	90	6	
Percussão 1	Todo o módulo	90	6	
Teclado 3	Todo o módulo	90	6	
Violão 1	Todo o módulo	90	6	
Canto Popular 1	Todo o módulo	90	6	
Total a cumprir no módulo		90	6	
Módulo 5				
Flauta doce 2	Todo o módulo	90	6	
Percussão 2	Todo o módulo	90	6	
Teclado 4	Todo o módulo	90	6	
Violão 2	Todo o módulo	90	6	
Canto Popular 2	Todo o módulo	90	6	
Total a cumprir no módulo		90	6	
Módulo 6				
Flauta doce 3	Todo o módulo	90	6	
Percussão 3	Todo o módulo	90	6	
Teclado 5	Todo o módulo	90	6	
Violão 3	Todo o módulo	90	6	
Canto Popular 3	Todo o módulo	90	6	
Total a cumprir no módulo		90	6	
Módulo 7				
Flauta doce 4	Todo o módulo	60	4	
Percussão 4	Todo o módulo	60	4	
Teclado 6	Todo o módulo	60	4	
Violão 4	Todo o módulo	60	4	
Canto Popular 4	Todo o módulo	60	4	
Total a cumprir no módulo		60	4	
Módulo 8				
Leitura e Prática musical 1 (escolha A)	1ª parte do módulo	60	4	
Inglês para educação musical (escolha A)	1ª parte do módulo	60	4	
Leitura e Prática musical 2 (escolha B)	2ª parte do módulo	60	4	
Tecnologia da internet para educação musical (escolha B)	2ª parte do módulo	60	4	
Total a cumprir no módulo		120	8	
Módulo 9				
Construção de instrumentos para educação musical 2 (escolha C)		60	4	

Educação a distância para Educação Musical 2 (escolha C)		60	4	
Fundamentos de Arte-Educação (escolha C)	Todo o módulo	60	4	
Total a cumprir no módulo		60	4	
Módulo 10				
Educação não-formal e cultura musical brasileira (escolha D)	2ª parte do módulo	60	4	
Tópicos em Educação, Cultura e sociedade 2 (escolha D)	2ª parte do módulo	60	4	
Criação Musical 2 (escolha D)	2ª parte do módulo	60	4	
Total a cumprir no módulo		60	4	
Total de créditos optativos a cumprir no curso		570	38	

Observação:

Para as disciplinas optativas de instrumento a opção do aluno deve ser pelo bloco como um todo. O aluno é obrigado a finalizar as quatro disciplinas optativas de instrumento em um único instrumento. Por exemplo: Se optar por voz 1, terá que, obrigatoriamente optar por voz 2, 3 e 4. E assim com todos os outros instrumentos. Inclusive o Teclado, no qual se o aluno optar por Teclado 3 terá, obrigatoriamente, que cumprir as disciplinas de teclado 4, 5 e 6 para se formar.

Quadro - Resumo dos créditos em disciplinas

Disciplina	Carga Horária	Créditos
Módulo 1	390	26
Módulo 2	300	20
Módulo 3	300	20
Módulo 4	270	18
Módulo 5	300	20
Módulo 6	300	20
Módulo 7	330	22
Módulo 8	360	24
Módulo 9	270	18
Módulo 10	330	22
Total	3.150	210

Sendo que destas 3.150 horas (210 créditos), 570 horas (38 créditos) são de disciplinas optativas.

ANEXO C – Organização curricular do curso em grupos de conhecimento

Grupos de conhecimento, habilidades, atitudes e valores	Disciplinas
1. Técnico-conceitual-criativo musical	Construção de instrumentos para educação musical 1-2 Criação musical 1-2 Estruturação e percepção musical 1-4 Leitura e Prática musical 1-2
2. Interpretativo	Canto Popular 1-4 Flauta doce 1-4 Percussão 1-4 Teclado 1-6 Violão 1-4
3. Educacional	Didática geral e da música Educação musical - prática e ensino 1-6 Estágio em educação musical 1-4 Libras Produção de material didático para educação musical Psicologia da Aprendizagem Psicologia do Desenvolvimento Trabalho de conclusão de curso 1-2
4. Cultural e Histórico	Educação não-formal e cultura musical brasileira Fundamentos de arte-educação História da música 1-2 Inglês para educação musical Língua portuguesa Tópicos em educação, cultura e sociedade 1-2
5. Tecnológico e informacional	Educação a distância para Educação Musical 1-2 Introdução à educação a distância Introdução aos recursos tecnológicos musicais Letramento digital Tecnologia de internet

ANEXO D – Mapa de Atividades da disciplina Teclado 1

TECLADO 1 (OFERTA DE 2011 PARA O G5)

Mapas de Atividades**Unidade 1****Duração:** 2 semanas**Carga horária:** 15 horas**Data de início:** 2/8/2011**Data de término:** 15/8/2011**Tema principal:** Introduzindo a postura e a numeração dos dedos musicalmente**Subtemas:**

1.1 Semana 1

1.1.1 Introdução ao termo teclado

1.1.2 Postura ao piano ou teclado

1.1.3 Numeração dos dedos

1.1.4 Explorando o teclado

1.1.5 As teclas pretas

1.1.6 Grupo de duas teclas pretas

1.1.7 Aspectos de estruturação e percepção musical a serem observados

1.1.8 Grupo de três teclas pretas

1.1.9 Aspectos de estruturação e percepção musical a serem observados

1.2 Semana 2

1.2.1 As teclas pretas com ambas as mãos

1.2.2 Aspectos de estruturação e percepção musical a serem observados

Objetivo específico da Unidade: introduzir o estudo do teclado com a postura e a numeração dos dedos de forma musical.**Atividades da Unidade 1**

Nº e nome	Descrição (o que é?)	Tempo de dedicação estimado	Data máxima para a entrega	Atividade do Moodle	Frequência (s/n)	Nota	Crterios de avaliação
1.2 Semana 1	Lição com o conteúdo a ser trabalhado na semana contendo, textos, áudio, vídeos e interações com os alunos.	6h	15 de agosto	Lição	S	0-10	Realização da atividade
Postagem do progresso semanal 1	Postagem em áudio ou em vídeo de alguns exercícios da semana para acompanhamento do aprendizado do aluno no instrumento.	1h	8 de agosto	Tarefa: Envio de arquivo único	S	0-10	Realização da atividade conforme as indicações, principalmente. Mas, também, observação quanto à execução musical e á postura ao instrumento.

1.3 Semana 2	Lição com o conteúdo a ser trabalhado na semana contendo, textos, áudio, vídeos e interações com os alunos.	6h	15 de agosto	Lição	S	0-10	Realização da atividade
Postagem do progresso semanal 2	Postagem em áudio ou em vídeo de alguns exercícios da semana para acompanhamento do aprendizado do aluno no instrumento.	1h	15 de agosto	Tarefa: Envio de arquivo único	S	0-10	Realização da atividade conforme as indicações, principalmente. Mas, também, observação quanto à execução musical e à postura ao instrumento.

Unidade 2

Duração: 2 semanas

Carga horária: 15 horas

Data de início: 16/8/2011

Data de Término: 29/8/2011

Tema principal: Introduzindo a leitura de partituras

Subtemas:

<p>2.2 Semana 3</p> <p>2.2.1 Apresentando o nome das notas no teclado</p> <p>2.2.2 Apresentando as notas Dó, Ré, Mi, Fá e Sol na clave de sol</p> <p>2.2.3 Explorando os dedos 1, 2 e 3 na mão direita</p> <p>2.2.4 Aspectos de estruturação e percepção musical a serem observados</p> <p>2.3 Semana 4</p> <p>2.3.1 Apresentando as notas Sol, Fá, Mi, Ré e Dó na clave de fá</p> <p>2.3.2 Explorando os dedos 1, 2 e 3 na mão esquerda</p> <p>2.3.3 Aspectos de estruturação e percepção musical a serem observados</p> <p>2.3.4 Repertório elementar</p>

Objetivo específico da Unidade: introduzir a leitura de partituras

Atividades da Unidade 2

Nº e nome	Descrição (o que é?)	Tempo de dedicação estimado	Data máxima para a entrega	Atividade do Moodle	Frequência (s/n)	Nota	Crítérios de avaliação
2.2 Semana 3	Lição com o conteúdo a ser trabalhado na semana contendo, textos, áudio, vídeos e interações com os alunos.	6h	29 de agosto	Lição	S	0-10	Realização da atividade

Postagem do progresso semanal 3	Postagem em áudio ou em vídeo de alguns exercícios da semana para acompanhamento do aprendizado do aluno no instrumento.	1h	22 de agosto	Tarefa: Envio de arquivo único	S	0-10	Realização da atividade conforme as indicações, principalmente. Mas, também, observação quanto à execução musical e à postura ao instrumento.
2.3 Semana 4	Lição com o conteúdo a ser trabalhado na semana contendo, textos, áudio, vídeos e interações com os alunos.	6h	29 de agosto	Lição	S	0-10	Realização da atividade
Postagem do progresso semanal 4	Postagem em áudio ou em vídeo de alguns exercícios da semana para acompanhamento do aprendizado do aluno no instrumento.	1h	29 de agosto	Tarefa: Envio de arquivo único	S	0-10	Realização da atividade conforme as indicações, principalmente. Mas, também, observação quanto à execução musical e à postura ao instrumento.

Unidade 3

Duração: 2 semanas

Carga horária: 15 horas

Data de início: 30/8/2011

Data de término: 12/9/2011

Tema principal: Explorando ambas as mãos

Subtemas:

3.2 Semana 5

3.2.1 Explorando os dedos 1, 2 e 3 em ambas as mãos

3.2.2 Explorando os dedos 1 e 5

3.2.3 Aspectos de estruturação e percepção musical a serem observados

3.2.4 Repertório elementar

3.3 Semana 6

3.3.1 Explorando as notas Dó, Ré, Mi, Fá e Sol

3.3.2 Aspectos de estruturação e percepção musical a serem observados

3.3.3 Repertório elementar

Objetivo específico da Unidade: trabalhar em conjunto, ambas as mãos.

Atividades da Unidade 3

Nº e nome	Descrição (o que é?)	Tempo de dedicação estimado	Data máxima para a entrega	Atividade do Moodle	Frequência (s/n)	Nota	Critérios de avaliação
-----------	----------------------	-----------------------------	----------------------------	---------------------	------------------	------	------------------------

3.2 Semana 5	Lição com o conteúdo a ser trabalhado na semana contendo, textos, áudio, vídeos e interações com os alunos.	6h	12 setembro	Lição	S	0-10	Realização da atividade
Postagem do progresso semanal 5	Postagem em áudio ou em vídeo de alguns exercícios da semana para acompanhamento do aprendizado do aluno no instrumento.	1h	5 de setembro	Tarefa: Envio de arquivo único	S	0-10	Realização da atividade conforme as indicações, principalmente. Mas, também, observação quanto à execução musical e á postura ao instrumento.
3.3 Semana 6	Lição com o conteúdo a ser trabalhado na semana contendo, textos, áudio, vídeos e interações com os alunos.	6h	12 setembro	Lição	S	0-10	Realização da atividade
Postagem do progresso semanal 6	Postagem em áudio ou em vídeo de alguns exercícios da semana para acompanhamento do aprendizado do aluno no instrumento.	1h	12 setembro	Tarefa: Envio de arquivo único	S	0-10	Realização da atividade conforme as indicações, principalmente. Mas, também, observação quanto à execução musical e á postura ao instrumento.

Unidade 4**Duração:** 2 semanas**Carga horária:** 15 horas**Data de início:** 30/8/2011**Data de término:** 12/9/2011**Tema principal:** Mais notas em quantidade e em velocidade**Subtemas:**

4.2 Semana 7

4.2.1 Introduzindo a tríade de dó maior

4.2.2 Pentacorde dó, ré, mi, fá, sol

4.3 Semana 8

4.3.1 Agilidade

4.3.2 Tenuto

4.3.3 Agilidade

4.3.4 Repertório elementar

4.3.5 Repertório para estudo

Objetivo específico da Unidade: trabalhar mais notas em termos de quantidade e de velocidade

Atividades da Unidade 4

Nº e nome	Descrição (o que é?)	Tempo de dedicação estimado	Data máxima para a entrega	Atividade do Moodle	Frequência (s/n)	Nota	Critérios de avaliação
4.2 Semana 7	Lição com o conteúdo a ser trabalhado na semana contendo, textos, áudio, vídeos e interações com os alunos.	5h	27 de setembro	Lição	S	0-10	Realização da atividade
Postagem do progresso semanal 7	Postagem em áudio ou em vídeo de alguns exercícios da semana para acompanhamento do aprendizado do aluno no instrumento.	1h	19 de setembro	Tarefa: Envio de arquivo único	S	0-10	Realização da atividade conforme as indicações, principalmente. Mas, também, observação quanto à execução musical e à postura ao instrumento.
4.3 Semana 8	Lição com o conteúdo a ser trabalhado na semana contendo, textos, áudio, vídeos e interações com os alunos.	5h	27 de setembro	Lição	S	0-10	Realização da atividade
Postagem do progresso semanal 8	Postagem em áudio ou em vídeo de alguns exercícios da semana para acompanhamento do aprendizado do aluno no instrumento.	1h	27 de setembro	Tarefa: Envio de arquivo único	S	0-10	Realização da atividade conforme as indicações, principalmente. Mas, também, observação quanto à execução musical e à postura ao instrumento.